

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANTS
INTERVENANT AUPRÈS D'ÉLÈVES DYSPHASIQUES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

VALÉRIE DESJARDINS

OCTOBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À mes précieux amours...

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes ont contribué à l'aboutissement de ce travail par leurs conseils et leurs encouragements. Je souhaite aujourd'hui remercier chaleureusement tous ceux qui ont participé à ce grand projet qu'est la réalisation de mon mémoire.

Mes premiers remerciements vont à mes directeurs de recherche, Monique Brodeur et Frédéric Legault, qui m'ont fait bénéficier de leur expérience et de leurs connaissances. Ils ont fait preuve d'une grande générosité et ont été disponibles tout au long de ces nombreuses années consacrées à ma maîtrise. Je tiens également à remercier les professeurs Thérèse Nault et Gérald Boutin, qui ont accepté, à titre de correcteurs, de participer à l'évaluation de cette recherche.

J'adresse également mes remerciements aux enseignants qui ont accepté de partager leur expérience professionnelle afin de permettre la réalisation de cette étude. Merci aussi aux différentes personnes oeuvrant au sein des commissions scolaires ciblées par cette recherche, qui ont rendu possible la distribution des questionnaires.

Je remercie tout particulièrement Marie-Pier April-Caron avec qui j'ai développé une belle amitié et qui a partagé les diverses étapes de cette étude. De plus, j'ai une pensée toute particulière pour mon mari Ghislain et mon fils Alexis, qui m'ont témoigné leur patience et leur amour au cours de cette grande aventure. Enfin, j'adresse un merci tout spécial à mes parents, mes amis et mes collègues de travail pour leur soutien, leur écoute et leurs encouragements.

Cette expérience aura été des plus enrichissantes et elle m'aura permis de mettre à l'épreuve ma persévérance ainsi que ma détermination. Merci à tous d'avoir cru en moi et de m'avoir donné la chance de réaliser cet accomplissement personnel!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Situation des élèves dysphasiques dans les écoles du Québec.....	3
1.2 Situation des élèves dysphasiques ailleurs dans le monde	5
1.3 Formation des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques	7
1.4 Question de recherche	10
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE	12
2.1 Définition de la dysphasie	12
2.1.1 Dysphasie: précisions terminologiques	12
2.1.2 Causes et manifestations de la dysphasie	14
2.2 Synthèse des connaissances liées à l'enseignement en dysphasie	15
2.3 Développement professionnel	18
2.4 Autorégulation de l'apprentissage.....	20
2.4.1 Autorégulation de l'apprentissage selon Bandura.....	21
2.4.2 Modèle de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman	23
2.5 Recension des écrits	24
2.6 Objectifs de la recherche	28
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	30

3.1 Approche méthodologique.....	30
3.2 Échantillon	31
3.3 Instruments de collecte de données.....	32
3.3.1 Questionnaire	32
3.3.2 Entretien de recherche.....	34
3.4 Déroulement.....	37
3.5 Analyse des données	39
3.6 Triangulation des données	39

CHAPITRE IV

RÉSULTATS	41
-----------------	----

4.1 Questionnaires.....	41
4.1.1 Buts de formation des enseignants en début de carrière	42
4.1.2 Moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts.....	44
4.1.2.1 Ressources matérielles utilisées	44
4.1.2.2 Ressources humaines consultées	46
4.1.2.3 Périodes d'échange.....	47
4.1.2.4 Formations suivies.....	47
4.1.2.5 Implication dans un comité ou une association portant sur la dysphasie	49
4.1.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès d'élèves dysphasiques.....	49
4.1.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement en dysphasie	50
4.1.4.1 Perception des enseignants de leurs connaissances des caractéristiques des élèves dysphasiques.....	50
4.1.4.2 Perception des enseignants de leurs connaissances des stratégies d'enseignement à utiliser auprès des élèves dysphasiques..	51

4.1.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur rôle	52
4.1.5.1 Sentiment d'efficacité en début de carrière	52
4.1.5.2 Sentiment d'efficacité actuel	52
4.1.6 Atteinte des buts de formation	53
4.1.7 Projets de formation des enseignants et moyens qu'ils comptent utiliser pour atteindre leurs buts	54
4.1.8 Perception des enseignants de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale	55
4.1.9 Résumé des principaux résultats obtenus à l'aide du questionnaire	57
4.2 Entretiens de recherche	58
4.2.1 Buts de formation des enseignants en début de carrière	59
4.2.2 Moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts	62
4.2.2.1 Ressources humaines consultées	62
4.2.2.2 Littérature	63
4.2.2.3 Perfectionnements et formations	65
4.2.2.4 Autres moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts de formation	65
4.2.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès des élèves dysphasiques	66
4.2.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès d'élèves dysphasiques	66
4.2.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur fonction	67
4.2.6 Attributions des enseignants relatives à l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés	68
4.2.7 Projets de formation des enseignants et moyens utilisés pour atteindre leurs buts	69
4.2.8 Satisfaction des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale	70

4.2.9 Éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel d'enseignants spécialisés en dysphasie.....	72
4.2.10 Résumé des principaux résultats obtenus à l'aide des entretiens de recherche	73
4.3 Questionnaires et entretiens de recherche.....	74
4.3.1 Phase de planification.....	75
4.3.2 Phase du contrôle d'exécution.....	77
4.3.3 Phase d'autoréflexion.....	79
4.3.4 Synthèse de la présence des composantes du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman dans les réponses des enseignants spécialisés en dysphasie	81
CHAPITRE V	
DISCUSSION	83
5.1 Démarche de développement professionnel.....	84
5.1.1 Buts de formation en début de carrière	84
5.1.2 Moyens utilisés pour atteindre leurs buts.....	85
5.1.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès d'élèves dysphasiques.....	88
5.1.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès d'élèves dysphasiques.....	89
5.1.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur rôle	90
5.1.6 Atteinte des buts de formation	91
5.1.7 Attributions des enseignants relatives à l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés.....	91
5.1.8 Projets de formation et moyens envisagés	91
5.1.9 Perception des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement.....	92
5.2 Éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel d'enseignants intervenant en dysphasie	93

5.3 Modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman.....	94
5.4 Limites de la présente étude.....	95
CONCLUSION	97
APPENDICE A	
TABLEAU-SYNTÈSE DES COURS, OFFERTS EN 2002-2003 DANS CINQ UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES, QUI ABORDENT LE SUJET DE LA DYSPHASIE.....	99
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS INTERVENANT AUPRÈS D'ÉLÈVES DYSPHASIQUES.....	101
APPENDICE C	
LETTRÉ ACCOMPAGNANT LES QUESTIONNAIRES	109
APPENDICE D	
GRILLE D'ENTREVUE SERVANT À LA RÉALISATION DES ENTRETIENS DE RECHERCHE.....	110
APPENDICE E	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER À UN ENTRETIEN DE RECHERCHE.....	112
RÉFÉRENCES	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Buts de formation en début de carrière d'enseignants spécialisés en dysphasie.....	43
4.2 Ressources matérielles utilisées par des enseignants spécialisés en dysphasie.....	45
4.3 Types de ressources humaines consultées par les enseignants spécialisés en dysphasie.....	46
4.4 Formations liées à la dysphasie suivies par les enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques.....	48
4.5 Niveau de satisfaction quant aux formations suivies, liées à la dysphasie.....	48
4.6 Motivations des enseignants à travailler en dysphasie.....	50
4.7 Niveau de connaissance de la clientèle d'élèves dysphasiques en début de carrière.....	51
4.8 Niveau de connaissance des stratégies d'enseignement en début de carrière.....	51

4.9	Perception du sentiment d'efficacité des enseignants en début de carrière.....	52
4.10	Perception du sentiment d'efficacité actuel des enseignants.....	53
4.11	Buts de formation actuels d'enseignants spécialisés en dysphasie.....	54
4.12	Satisfaction des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale.....	55
4.13	Justification du niveau de satisfaction de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale.....	57
4.14	Compilation des réponses des enseignants quant au classement des cinq besoins de formation les plus importants en début de carrière.....	60
4.15	Éléments considérés comme étant les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel.....	73
4.16	Synthèse de la présence des composantes du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman dans les réponses des enseignants spécialisés en dysphasie.....	82

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQEA	Association Québécoise pour les Enfants Audimuets et dysphasiques
AQETA	Association Québécoise des Troubles d'Apprentissage
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ERIC	Educational Resources Information Center
IRD	Institut Raymond-Dewar
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Cette étude traite du développement professionnel d'enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques. Au Québec, aucun programme de formation universitaire n'est offert aux enseignants désirant se spécialiser en dysphasie. Certains enseignants réussissent tout de même à acquérir des connaissances et à développer des compétences pour enseigner auprès de cette clientèle d'élèves. Il s'agit donc, dans cette recherche, de décrire et d'analyser le cheminement d'enseignants ayant entrepris une démarche de développement professionnel en dysphasie, sous l'angle de l'autorégulation de l'apprentissage, selon le modèle de Zimmerman (2000). Deux instruments de collecte de données ont été élaborés en vue de répondre aux objectifs de cette recherche. Un questionnaire a été rempli de façon volontaire par 22 enseignants intervenant en dysphasie, provenant de quatre commissions scolaires de la grande région montréalaise. Un entretien de recherche a ensuite été réalisé auprès de cinq des 22 enseignants, sélectionnés en fonction de critères préétablis. Différents cheminements de développement professionnel ont été relevés dans le discours des enseignants qui oeuvrent dans le domaine de la dysphasie. Ainsi, les résultats de cette étude permettent de constater que les enseignants sont en mesure de développer une expertise auprès de la clientèle d'élèves dysphasiques, lorsqu'ils entreprennent une démarche personnelle de formation.

Mots clés: DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES, ENSEIGNANTS INTERVENANT EN DYSPHASIE, FORMATION

INTRODUCTION

Dans la foulée de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999), il est possible de constater que des progrès importants ont été accomplis en ce qui a trait aux services éducatifs offerts aux élèves présentant des besoins particuliers. À l'heure actuelle, plusieurs types de mesures d'appui permettent à différentes clientèles d'élèves en difficulté de recevoir un soutien particulier et adapté. Parmi ces clientèles se trouvent les élèves dysphasiques qui, par leurs troubles permanents de langage, d'origine neurologique, doivent avoir accès à des services pédagogiques spécialisés. Malgré les besoins éducatifs spécifiques de ces élèves, force est de constater que les universités ne répondent pas aux besoins de formation des enseignants qui travaillent auprès d'eux. Selon Boutin (2003), il y aurait un manque de partenariat entre les universités et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), qui se traduirait par des problèmes de collaboration et de partage des pouvoirs et des responsabilités au sujet de la formation des enseignants. Actuellement, c'est le Ministère et ses instances qui ont le dernier mot quant au contenu des programmes de formation. À ce sujet, plusieurs insatisfactions se font entendre de la part des futurs enseignants en adaptation scolaire et de ceux en exercice, dans la mesure où le contenu de ces programmes ne répond pas adéquatement à leurs besoins en matière de formation.

Dans une optique de développement professionnel, alors que la formation initiale ne prépare pas vraiment les enseignants à répondre aux besoins de clientèles d'élèves dont la prévalence est faible, telle que la clientèle dysphasique, l'autorégulation de l'apprentissage s'avère être une avenue prometteuse. En effet, elle peut permettre à des enseignants, ayant déjà complété un programme d'études universitaires de qualité, de prendre en charge leur formation afin d'acquérir des connaissances et de développer les compétences nécessaires à l'exercice de leur rôle. Ce sujet fait donc

l'objet de cette recherche, qui porte sur l'étude du cheminement professionnel d'enseignants spécialisés en dysphasie.

Dans ce mémoire, le premier chapitre aborde la problématique de la situation des élèves dysphasiques et de la formation des enseignants intervenant auprès de cette population d'élèves. Il se termine par la question de recherche de cette étude. Le chapitre II présente une définition de la clientèle d'élèves dysphasiques, le cadre de référence sur le développement professionnel et l'autorégulation de l'apprentissage, une synthèse des connaissances à acquérir par les enseignants en lien avec la dysphasie, la recension des écrits empiriques et, enfin, les objectifs visés par cette recherche. Ensuite, le chapitre III décrit la méthodologie, soit les modalités permettant d'étudier les démarches de développement professionnel d'enseignants oeuvrant auprès d'élèves dysphasiques. Le chapitre IV est consacré à la présentation des résultats obtenus suite à la collecte des données et, finalement, la discussion des résultats se trouve au chapitre V.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Les services éducatifs destinés aux élèves dysphasiques sont apparus récemment dans le système scolaire québécois. Depuis, plusieurs changements ont pu être observés dans ce domaine d'enseignement en constante évolution. Afin de bien comprendre le cheminement de développement professionnel des enseignants qui interviennent auprès de cette population d'élèves, il importe préalablement de dresser un portrait de la situation des élèves dysphasiques dans les écoles du Québec. Ce chapitre présente donc un bref historique de l'enseignement en dysphasie. Par la suite, est abordée la formation des enseignants intervenant auprès de cette clientèle d'élèves, dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement. Enfin, ce chapitre se termine par la formulation de la question de recherche de cette étude.

1.1 Situation des élèves dysphasiques dans les écoles du Québec

Au fil des années, les organismes scolaires québécois ont tenté de prendre en compte les besoins des différentes clientèles d'élèves. À la suite de la réforme québécoise de l'enseignement des années soixante, le secteur de l'adaptation scolaire s'est davantage structuré au Québec, et cela a permis l'ouverture de l'école publique aux élèves qui en étaient pratiquement exclus auparavant (Goupil, 1997). Selon l'Association Québécoise pour les Enfants Audimuets et dysphasiques (AQEA, 1992), la reconnaissance des besoins spécifiques des élèves dysphasiques par le milieu scolaire québécois s'est faite progressivement au cours des années 1980-1990. Au cours de cette décennie, des commissions scolaires ont mis en place des services éducatifs particuliers pour ces élèves qui présentent un trouble langagier. La

commission scolaire de Montréal, autrefois connue sous le nom de La commission des écoles catholiques de Montréal, en fait partie, collaborant avec le Centre des Audimuets de l'Hôpital Sainte-Justine. Par ailleurs, elle ouvre, en 1985, une école spéciale sur son territoire, destinée aux élèves dysphasiques. Le véritable coup d'envoi pour la reconnaissance des besoins spécifiques des élèves dysphasiques a été, toutefois, la création de l'Association Québécoise pour les Enfants atteints d'Audimutité (AQEA) en 1986. Ce regroupement de parents et de professionnels a entrepris de nombreuses démarches qui ont grandement contribué à faire connaître ce trouble neurologique permanent, et ont amené une meilleure compréhension de la situation des enfants dysphasiques.

C'est en 1992 que le Gouvernement du Québec a quant à lui considéré pour la première fois l'audimutité comme étant un handicap. Il inscrivait ce trouble dans une publication intitulée *L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire*, sous la rubrique des troubles sévères de développement, au même titre que l'autisme et que les troubles psychopathologiques. Ce faisant, il a amené les commissions scolaires du Québec à se documenter sur l'audimutité et à organiser des services pédagogiques et professionnels pour les élèves atteints d'audimutité.

En 2002, selon le rapport du Gouvernement du Québec sur l'analyse des besoins des élèves présentant une déficience langagière et les services offerts dans les commissions scolaires, 2 121 élèves sont reconnus comme étant dysphasiques. Afin de répondre à leurs besoins, le ministère de l'Éducation du Québec s'inspire du modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement. Il fait référence au système en cascade élaboré par le Comité provincial de l'enfance inadaptée en 1976, comprenant huit niveaux organisés de façon à scolariser l'élève dans un cadre le plus normal possible. Dans cette cascade de services, l'enseignement en classe régulière est privilégié au premier niveau. Les niveaux 2, 3 et 4 correspondent à un

enseignement en classe régulière incluant un soutien à l'enseignant et à l'élève. Au niveau 5, l'élève est scolarisé en classe spéciale au sein d'une école régulière. Enfin, les niveaux 6, 7 et 8 regroupent l'enseignement dans une école spéciale, à domicile, à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier (Goupil, 1997). La scolarisation des élèves dysphasiques en classe spéciale est dispensée uniquement aux élèves qui présentent un diagnostic de dysphasie sévère (Gouvernement du Québec, 2000). Ces classes spéciales, mises en place dans les différentes commissions scolaires, sont connues sous le nom classes de langage, classes de communication, classes spéciales pour la déficience langagière, ou classes pour élèves dysphasiques.

1.2 Situation des élèves dysphasiques ailleurs dans le monde

Des comparaisons internationales effectuées auprès de quatre pays, soit la Belgique, les Pays-Bas, la France et les États-Unis, ont permis de constater que la mise en place des services éducatifs destinés aux élèves ayant des besoins pédagogiques spécifiques remonte au début des années 1970 (Ringard, 2000). Dans ces pays où les troubles du langage sont reconnus par la loi, différents dispositifs ont été élaborés en vue de favoriser les apprentissages scolaires des élèves dysphasiques. En Belgique, les élèves qui présentent des troubles langagiers sont en majorité scolarisés en classe ordinaire. Ils bénéficient de services orthophoniques dispensés par une logopède (orthophoniste). Ces services sont offerts au sein de l'école, dans un centre spécialisé ou en privé. Les élèves ayant des troubles dysphasiques sévères sont quant à eux scolarisés dans un réseau d'écoles primaires dites *type huit*. Ces écoles ont été créées en vue de répondre aux besoins plus spécifiques de cette population d'élèves. En ce qui a trait aux Pays-Bas, moins de 1% d'élèves sont identifiés comme ayant des troubles langagiers. Ces élèves sont scolarisés dans des écoles régulières ou spéciales. Plus précisément, il existe deux types d'écoles spéciales, l'une regroupant les élèves ayant un quotient intellectuel normal et des difficultés de lecture, l'autre s'adressant

aux élèves ayant un quotient intellectuel inférieur à la normale ainsi que des troubles comportementaux (Ringard, 2000).

En France, environ 1% d'élèves sont reconnus comme ayant un trouble spécifique du langage oral et écrit. De façon générale, ces élèves bénéficient d'une scolarité dans une classe ordinaire. Toutefois, pour certains d'entre eux, présentant des troubles sévères et, le plus souvent, pour une durée déterminée, une prise en charge dans un établissement spécialisé s'avère indispensable (Ringard, 2000). Un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral et écrit (2002) a été élaboré par le ministère de l'Éducation Nationale. Il apporte de plus amples précisions quant aux modalités de prise en charge à privilégier en ce qui concerne la scolarisation de cette population d'élèves.

Enfin, aux États-Unis, il apparaît qu'entre 3 à 5 % des élèves présentent un trouble spécifique du langage. Des lois régissent les services spécifiques offerts à ces élèves. L'application de la loi varie toutefois d'un État à l'autre. Néanmoins, généralement, les élèves dysphasiques reçoivent un enseignement adapté, dispensé dans le cadre de classes traditionnelles. Les élèves ayant une dysphasie sévère sont quant à eux orientés vers des classes ou des écoles spécialisées (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-DSM-IV, 1996).

La scolarisation des élèves dysphasiques, au Québec et ailleurs dans le monde, soulève la problématique de la formation des enseignants intervenant auprès de cette population d'élèves. C'est de cette situation qu'il sera question dans la prochaine section de ce chapitre.

1.3 Formation des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques

Afin de répondre aux besoins des élèves dysphasiques, il s'avère crucial que les enseignants qui interviennent auprès d'eux soient bien formés. Selon cette optique, il importe de prendre en considération la formation de ces enseignants, dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement.

Depuis quelques années, un peu partout en Occident, l'enseignement est désormais considéré comme une profession. C'est dans cette optique que les universités québécoises ont été invitées à revoir leurs programmes de formation en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). La formation des enseignants est maintenant un objet de recherche. Rappelons qu'au moment où la formation des maîtres est passée des écoles normales à l'université, la recherche dans le domaine de l'enseignement était pratiquement inexistante (Gouvernement du Québec, 2001). Il y avait alors des recherches axées sur la psychologie de l'enseignement, mais peu d'études consacrées à la complexité de l'enseignement en contexte réel de la classe. Il en va de même pour la recherche sur la formation à l'enseignement dont l'existence et le développement ont été liés au transfert de la formation des maîtres à l'université. Cependant, la situation a beaucoup évolué depuis les 30 dernières années. La recherche a pris de la maturité dans les facultés d'éducation. On dénombre de nos jours un plus grand nombre d'études, davantage centrées sur le travail enseignant en contexte réel, avec pour heureuse conséquence que le savoir professionnel de l'enseignement se formalise de plus en plus. Le travail enseignant peut être décrit, analysé, comparé et mis en relation avec l'apprentissage des élèves. On peut désormais mieux comprendre la nature et la pertinence de certaines pratiques enseignantes en vue de favoriser l'apprentissage des élèves. On sait, par exemple, que la gestion de classe est une variable qui influe particulièrement sur l'apprentissage et que le savoir d'expérience comporte ses limites. Dans une visée de professionnalisation, la recherche, non seulement à propos des pratiques d'enseignement, mais aussi au sujet des dispositifs

de formation, doit y occuper une place importante, et les résultats doivent être réinvestis dans la formation des futurs maîtres (Gouvernement du Québec, 2001). La formation à l'enseignement, dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement, s'appuie dorénavant sur un référentiel de douze compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001).

Dans cette nouvelle approche par compétences, la formation des enseignants pour l'intervention auprès des EHDAA, notamment les élèves dysphasiques, fait l'objet d'une compétence particulière, soit la septième. Cette compétence se formule ainsi: *adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*. Il importe donc que les enseignants spécialisés en dysphasie développent cette compétence et acquièrent des connaissances afin de répondre aux besoins spécifiques de cette population d'élèves. Une autre compétence doit aussi être prise en considération dans le cadre de cette étude. Il s'agit de la onzième compétence, qui consiste pour les enseignants à *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* au terme de leur formation initiale en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001).

L'ouverture de l'école aux EHDAA a créé la nécessité d'avoir des enseignants plus spécialisés pour répondre aux besoins des différentes clientèles. Comme le rappelle la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999), l'école a comme mission, selon l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique, *dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire*. Les enseignants en adaptation scolaire ont donc un mandat très important et leur tâche s'avère complexe. Ils doivent par conséquent être bien outillés pour faire face aux diverses situations particulières pouvant être rencontrées au cours de leur carrière.

Or, dans la foulée de la réforme scolaire, les enseignants constatent une évolution rapide des divers savoirs professionnels dans le monde de l'éducation. De plus, selon Corno (1994), on remarque que seulement cinq ans après la fin des études universitaires des enseignants, il y a un pourcentage important de nouvelles connaissances et un remplacement constant de certains éléments de la pratique. Au cours de la formation initiale, il faudrait donc préparer les enseignants à acquérir de l'information de façon autonome. Par conséquent, il importe de promouvoir la prise en charge chez les enseignants de leur développement professionnel, tel que précisé à la onzième des douze compétences attendues au terme de la formation initiale des enseignants (Gouvernement du Québec, 2001). À cet égard, l'autorégulation de l'apprentissage apparaît comme étant une avenue prometteuse, dans la mesure où les enseignants peuvent se fixer des objectifs à poursuivre au cours de leur cheminement professionnel. Ainsi, tout au long de leur carrière, les enseignants auront l'occasion de se développer professionnellement et d'approfondir plusieurs aspects de leur pratique. En général, après avoir complété leur formation initiale universitaire, les enseignants novices, lors de leur insertion professionnelle, sont confrontés à leur manque de connaissances et d'expérience pour accomplir leur mandat le plus adéquatement possible. La plupart des enseignants rencontrent, à un moment ou à un autre de leur parcours professionnel, des élèves présentant des difficultés pour lesquelles ils n'ont pas été formés. Cette réalité est notamment observable chez les enseignants intervenant auprès des élèves dysphasiques.

À ce jour, aucun programme visant la formation d'enseignants spécialisés en dysphasie n'a pu être retracé dans les écrits. Par ailleurs, il n'existe aucune formation spécifique pour les étudiants de niveau universitaire qui désirent œuvrer auprès des élèves dysphasiques. Pourtant, tel que mentionné précédemment, il y a 1,4% des EHDA qui sont dysphasiques et qui reçoivent un enseignement en classes spéciales. Au Québec et ailleurs dans le monde, les enseignants intervenant auprès de ces élèves doivent détenir l'équivalent d'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire

pour exercer dans les écoles (Ringard, 2000). Il apparaît toutefois que les programmes de formation universitaire en adaptation scolaire ne permettent pas aux enseignants d'acquérir des connaissances et de développer des compétences liées à la dysphasie. Ces programmes de formation universitaire doivent préparer les futurs enseignants à intervenir auprès de l'ensemble des clientèles EHDAA, tant au préscolaire, qu'au primaire et au secondaire, et ce, pour l'enseignement du français, des mathématiques et d'autres matières scolaires. Dans cette optique, le temps accordé à l'étude des troubles langagiers s'avère être très restreint. Une recherche effectuée en 2002-2003 sur les sites Web de plusieurs universités québécoises a permis de dresser la liste des cours qui abordent le sujet de la dysphasie dans les programmes de formation (voir appendice A). Suite à cette étude, il apparaît que les cours traitant de la problématique des élèves dysphasiques sont offerts dans le cadre de programmes d'études en orthophonie. Les enseignants qui désirent se spécialiser en dysphasie doivent donc faire des recherches et des démarches personnelles pour obtenir de l'information sur la clientèle, les stratégies d'enseignement favorables et les divers moyens pouvant faciliter leur apprentissage, afin d'accomplir la triple mission éducative imposée par le MEQ.

1.4 Question de recherche

Face au problème que représente le manque de formation initiale spécifique lié à l'enseignement auprès des élèves dysphasiques, afin de pouvoir aider le plus adéquatement possible ces élèves, les enseignants doivent entreprendre des mesures telles que s'informer, lire sur la problématique, bref, se développer professionnellement. On retrouve dans le milieu scolaire des enseignants très compétents et qualifiés pour aider ces élèves sur le plan de leurs apprentissages. Aussi, il est possible de se questionner quant à la manière dont ils ont acquis leur formation et développé leur expertise en vue d'intervenir de façon adaptée sur le plan pédagogique auprès des enfants dysphasiques, alors qu'aucun cours n'est offert à ce

sujet dans les baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Donc, une question majeure se pose: comment les enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques procèdent-ils pour se former, pour prendre en charge leur développement professionnel?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence est divisé en six sections. La première présente une définition de la dysphasie. La deuxième section fait état d'une synthèse des connaissances à acquérir par les enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques. La troisième section porte sur le développement professionnel, et la quatrième aborde le concept d'autorégulation de l'apprentissage. Enfin, la cinquième section consiste en une recension des écrits empiriques portant sur le développement professionnel et la dysphasie, et, dans la sixième section, les objectifs du présent projet de recherche sont présentés.

2.1 Définition de la dysphasie

Cette section sur la dysphasie aborde les thèmes suivants. Il s'agit de préciser la terminologie portant sur la dysphasie, ainsi que les causes et les manifestations de ce syndrome.

2.1.1 Dysphasie: précisions terminologiques

Afin de bien situer la population d'élèves dysphasiques ciblée par cette étude, il importe de s'attarder à la terminologie servant à désigner ce trouble, qui diffère dans la documentation en fonction des époques. Selon Léonard (1998), une description d'enfants présentant des problèmes langagiers particuliers était déjà publiée en 1822. À cette époque, aucune appellation spécifique n'avait été retenue. C'est à la fin des années 1800 que les termes *aphasie congénitale* et *audimutité* apparaissent pour la première fois dans les recherches portant sur les troubles du langage, servant à

identifier les enfants ayant un développement verbal atypique. Pendant plus de cent ans, ces deux appellations sont utilisées de façon indissociable. Par la suite, le terme *dysphasie* fait son apparition au cours des années 1970. Ce terme s'est rapidement imposé et il demeure encore à ce jour largement utilisé dans les écrits francophones portant sur les problèmes langagiers (AQEA, 1992).

Tant en Belgique (Van Hout, 1989), en France (Le Heusey, Gérard et Dugas, 1990) et qu'au Québec (Jéliu, 1991; Larose, 1989), le terme *dysphasie* et l'expression *syndrome dysphasique* servent à identifier le trouble grave et persistant du développement du langage, de degré variable, s'accompagnant ou non de troubles associés (AQEA, 1992). En septembre 2000, dans le document intitulé *Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissages (EHDAA): définitions*, l'appellation déficience langagière est utilisée pour désigner les troubles langagiers. Selon le MEQ, l'élève a une déficience langagière lorsque son fonctionnement, évalué par une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examens appropriés, permet de diagnostiquer une dysphasie sévère. Ce type de dysphasie se caractérise par « un trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires » (Gouvernement du Québec, 2000, p. 12).

En résumé, dans les écrits francophone, plusieurs termes sont employés pour désigner le trouble du langage, soit *aphasie congénitale*, *audimutité*, *syndrome dysphasique*, *dysphasie*, *troubles langagiers* et *déficience langagière*. Dans le cadre de cette recherche, l'appellation *dysphasie* a été privilégiée afin d'identifier la population d'élèves visée par cette étude, dans la mesure où cette appellation s'avère être la plus utilisée dans la littérature et dans le système scolaire québécois. Dans la prochaine section, des précisions seront maintenant apportées quant aux causes et aux

manifestations de la dysphasie. Ces précisions viennent compléter la définition actuelle du MEQ (Gouvernement du Québec, 2000) concernant la déficience langagière.

2.1.2 Causes et manifestations de la dysphasie

Dans la littérature, les recherches s'accordent pour dire que le syndrome dysphasique est d'ordre neurologique. Les causes de ce syndrome peuvent provenir soit, dans la plupart des cas, d'un problème génétique, soit de lésions précoces au cerveau encore immature. Ce syndrome est présent dès la naissance, et ne peut survenir à la suite d'un traumatisme affectif ou autre. Billard, Duvelleroy-Hommet, De Becque et Gillet (1995) soulèvent que l'étiologie est probablement multifactorielle, et fait intervenir des facteurs environnementaux et biologiques. L'hypothèse d'un déficit de la spécialisation hémisphérique habituelle anatomique et fonctionnelle, ainsi que les bases génétiques, constituent actuellement les deux grands axes de recherche.

Les écrits du docteur Rapin (1982) permettent de préciser que des troubles d'apprentissage accompagnent toujours cette pathologie. Le quotient intellectuel de l'enfant qui en souffre est habituellement normal. La dysphasie peut s'avérer être légère, modérée ou sévère selon le cas. Ce trouble permanent a des répercussions sur la vie affective, sociale, familiale et scolaire de l'enfant. L'évaluation diagnostique se fait en milieu hospitalier par une équipe multidisciplinaire composée habituellement d'un audiologiste, d'un neuropédiatre, d'un orthophoniste et d'un psychologue. Toutefois, le diagnostic final est posé par l'orthophoniste, puisque ce trouble relève du domaine du langage.

À ce jour, il n'existe ni médication, ni opération, pour soigner la dysphasie. Le seul traitement possible est la rééducation orthophonique du langage et le développement de moyens compensatoires visuels. À l'école, le soutien de l'orthopédagogue, de

l'orthophoniste, de l'ergothérapeute et du psychologue est nécessaire au bon fonctionnement de l'élève. Le trouble du langage oral de nature dysphasique a des conséquences sur le plan du langage écrit, qui se répercutent de façon plus ou moins importante. Les enseignants doivent donc être habilités à travailler auprès de cette clientèle particulière d'élèves.

2.2 Synthèse des connaissances liées à l'enseignement en dysphasie

Tel que mentionné précédemment, la démarche de développement professionnel des enseignants en adaptation scolaire et sociale vise à ce qu'ils acquièrent les savoirs nécessaires au développement de pratiques pédagogiques leur permettant de répondre aux besoins particuliers de leurs élèves. Dans cette optique, il importe de s'attarder aux connaissances reliées à l'enseignement auprès d'élèves qui présentent une dysphasie. Ces connaissances peuvent aider à dégager des pistes relatives aux buts de formation des enseignants oeuvrant dans ce domaine. La section suivante présente donc une synthèse des principales connaissances à acquérir par les enseignants qui désirent se spécialiser en dysphasie. Elle s'inspire des écrits de Mastropieri et Scruggs (2004), Turnbull, Turnbull, Shank, Smith et Leal (2002), ainsi que Frenette et Huynh (2003).

Premièrement, tel que mentionné par Turnbull et al. (2002), de même que Mastropieri et Scruggs (2004), il est important que l'enseignant qui travaille auprès d'élèves dysphasiques acquière des connaissances concernant le développement typique du langage, la nature des troubles langagiers d'ordre neurologique, ainsi que les caractéristiques générales des six types de dysphasie. Il sera ainsi en mesure de comprendre l'information et le vocabulaire spécialisé contenus dans les dossiers des élèves dont il est responsable. Bien que ces informations relèvent principalement du domaine médical, elles lui permettront de faire des choix éclairés quant aux interventions à privilégier auprès de chacun de ses élèves et aux adaptations

pédagogiques requises. Par exemple, il est possible que certains élèves soient identifiés comme ayant plus d'un type de dysphasie. Dans ce cas, l'enseignant doit tenir compte de la difficulté majeure qui se présente au plan de la communication lors de la planification de son enseignement, à savoir s'il s'agit davantage d'un problème de compréhension ou d'expression verbale. De plus, les caractéristiques personnelles de l'élève sont à prendre en considération par l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions, puisque les styles d'apprentissage, les habiletés, les limites et les intérêts de chaque enfant dysphasique varient grandement, malgré les similitudes de leur handicap. Il est donc important que les enseignants spécialisés en dysphasie apprennent à organiser et à gérer leur classe spéciale en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves. De façon générale, Frenette et Huynh (2003) soutiennent que l'élève dysphasique a besoin d'un milieu scolaire agréable, réconfortant, routinier et sécurisant en vue de favoriser ses apprentissages.

Deuxièmement, Turnbull et al. (2002), Frenette et Huynh (2003), ainsi que Mastropieri et Scruggs (2004), affirment que l'enseignant intervenant en dysphasie doit acquérir des connaissances sur la pédagogie adaptée à cette clientèle d'élèves. Ces auteurs soulignent l'importance de privilégier des interventions portant à la fois sur le développement d'habiletés langagières, et sur la réalisation d'apprentissages scolaires. Afin d'encourager l'élève dysphasique à développer des habiletés de communication, Turnbull et al. (2002) ont dressé une liste de sept stratégies pouvant être utilisées par l'enseignant pour stimuler le langage en classe. Ces stratégies consistent essentiellement à modifier l'environnement dans lequel évolue l'élève dysphasique. Il s'agit, par exemple, de proposer aux élèves du matériel qui suscite leur intérêt, de placer du matériel hors de leur portée de façon à les inciter à faire des demandes, de créer des situations qui nécessitent qu'ils fassent un choix, ou demandent de l'aide. De façon générale, lorsque de telles activités ont lieu, toute tentative de communication doit être encouragée, et elle peut être soutenue par des interventions fournissant des indices visuels. De plus, en éliminant le plus possible les

bruits de fond, et en favorisant une alternance entre des moments calmes et des activités demandant un effort de concentration, il apparaît que les élèves dysphasiques parviennent davantage à localiser la voix tout en étant plus attentifs au message (Frenette et Huynh, 2003).

En ce qui a trait plus spécifiquement à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, Gagné et Bouchard (2002) ont élaboré un document pratique proposant des interventions spécifiques favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire chez l'élève dysphasique, en fonction des six types de dysphasie. Ce document s'avère être un outil pratique pour les enseignants oeuvrant dans le domaine de la dysphasie. Aucun document portant sur l'enseignement des mathématiques aux élèves dysphasiques n'a toutefois été trouvé dans la littérature. Certains organismes, tels que l'AQEA, l'AQETA et l'IRD, peuvent néanmoins fournir aux enseignants quelques pistes d'intervention intéressantes. Les personnes-ressources en déficience langagière des différentes commissions scolaires possèdent également des fascicules pouvant contenir des éléments d'information complémentaires. Ces documents favorisent un partage d'expériences et de moyens utilisés dans les classes auprès d'élèves dysphasiques.

Troisièmement, Turnbull et al. (2002) considèrent que l'enseignant intervenant en déficience langagière doit acquérir des connaissances et développer des compétences en ce qui concerne les divers outils de communication adaptés aux élèves dysphasiques, tel que le tableau de communication. En effet, il doit connaître ces outils pouvant assister l'élève lors de situations de communication, être en mesure de les utiliser et d'en enseigner le fonctionnement à ses élèves. L'enseignement de méthodes de communication alternatives doit tenir compte de trois composantes, soit le choix des symboles utilisés, la façon de sélectionner ces symboles, et les modes de transmission à privilégier.

En résumé, il existe des écrits portant sur les connaissances que doivent acquérir les enseignants travaillant en classe spécialisée auprès d'élèves dysphasiques. Toutefois, il apparaît que ces écrits relèvent davantage du domaine médical. Il est possible de retrouver de la documentation à caractère pédagogique reliée à la dysphasie, mais il s'agit généralement de synthèses brèves et concises. Les enseignants qui désirent se spécialiser en dysphasie ont donc un grand défi à relever. En vue de faciliter leur démarche de formation, la prise en charge de leur développement professionnel s'avère être une avenue intéressante à prendre en considération. Dans la prochaine section, il sera question de définir les concepts de développement professionnel et d'autorégulation de l'apprentissage, afin de préciser leur apport à cette recherche.

2.3 Développement professionnel

Au Québec, tout comme dans de nombreux autres pays, la formation à l'enseignement s'inscrit désormais dans une perspective de professionnalisation, où le développement professionnel occupe une place centrale. Le développement professionnel consiste en un processus d'acquisition critique de savoirs essentiels à une pensée et à une pratique de qualité en enseignement, tout au long de la vie professionnelle. Ce processus s'opère au moyen d'une démarche individuelle et collective, jalonnée d'expériences d'apprentissage conscientes et planifiées. Ces expériences de formation sont entreprises en vue de bénéficier à une personne, à un groupe ou à une école. Elles contribuent à la qualité de l'éducation dans la classe et dans le système scolaire. Ainsi, de par leur développement professionnel, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation (Day, 1999). Dans cette optique, le développement professionnel est donc un processus essentiel et incontournable pour les enseignants désirant évoluer dans le monde de l'éducation (Knight, 2002).

Day (1999) laisse entendre dans son ouvrage et par cette définition qu'enseigner est un processus complexe. Les pensées, les actions et le niveau d'engagement des enseignants résultent de plusieurs sources d'influence. L'histoire personnelle de vie, la phase actuelle de la carrière, le cheminement individuel, l'organisation de la classe et de l'école, ainsi que le contexte social et politique du milieu contribuent à la qualité du développement professionnel de chacun et, ainsi, de l'enseignement dispensé.

Les enseignants s'engagent, dès le début de leur formation initiale, dans un processus de développement professionnel qui devrait durer tout au long de leur carrière. En effet, bien qu'au terme de leur formation initiale ils obtiennent un diplôme attestant de leurs compétences, ils devront continuer à développer celles-ci afin de pouvoir exercer adéquatement leur rôle (Gouvernement du Québec, 2001). Dans certains cas, des enseignants ayant acquis des connaissances et développé des compétences spécifiques pourront même devenir des personnes ressources dans leur domaine d'enseignement.

Dans le cas des enseignants en adaptation scolaire, cette poursuite du développement professionnel après la formation initiale est particulièrement cruciale, car les enseignants novices sont généralement confrontés à leur manque de connaissances à propos de certaines clientèles auprès desquelles ils n'ont pas fait de stage. Le développement professionnel continu apparaît comme étant un moyen nécessaire permettant aux enseignants d'acquérir des connaissances spécifiques et des habiletés particulières n'ayant pu être acquises lors de la formation initiale universitaire. Ce processus vise essentiellement le développement de compétences éducatives, dans le but d'offrir des services pédagogiques personnalisés et adaptés à des clientèles particulières, dont les élèves dysphasiques.

Plusieurs opportunités de perfectionnement formelles ou informelles s'offrent aux divers agents des milieux scolaires durant leur parcours professionnel. Lieberman

(1996) propose trois types de moyens ou de situations où les enseignants peuvent se retrouver en situation d'apprentissage. D'abord, les conférences, les perfectionnements et toutes les situations d'enseignement direct ou magistral sont regroupés dans le premier type de moyen d'apprentissage pouvant mener au développement professionnel. Ensuite, il est possible d'apprendre par les pairs dans le milieu de travail. L'école est un endroit pouvant être stimulant et enrichissant s'il permet d'être guidé et évalué par ses pairs. Les colloques, les congrès, les cours universitaires sont quelques formules intéressantes qui peuvent également amener les enseignants à se former à l'extérieur de l'école. Enfin, Day (1999) ajoute dans son ouvrage un autre cadre permettant aux enseignants de réaliser des apprentissages. Il s'agit de la classe, qui demeure un lieu privilégié pour acquérir de l'expérience et de l'enrichissement à travers les réponses des élèves et les diverses clientèles pouvant y être côtoyées.

Enfin, les enseignants apprennent aussi naturellement et spontanément plusieurs aspects de leur pratique durant leur carrière. Toutefois, leur niveau de développement peut s'avérer limité s'ils apprennent uniquement de leur expérience sur le terrain. En somme, selon Day (1999), la qualité de l'enseignement dépend largement de la formation continue variée des enseignants. En vue de faciliter la démarche de formation des enseignants spécialisés en dysphasie, l'autorégulation de leurs apprentissages apparaît comme étant une voie intéressante à explorer dans le cadre de cette étude.

2.4 Autorégulation de l'apprentissage

Le concept d'autorégulation de l'apprentissage, processus qui permet à l'apprenant d'optimiser ses apprentissages, n'est pas nouveau dans le domaine de la formation des enseignants (Collin, 1996; Gilroy, 1993; et Lieberman, 1993; dans Kremer-Hayon et Tillema, 1999). Plus précisément, l'arrivée du nouveau curriculum au

Québec a provoqué une période de restructuration et d'innovation dans les écoles. Les enseignants sont amenés à s'impliquer davantage dans la construction de leur savoir pratique tout en expérimentant de nouvelles idées, afin de développer les habiletés requises et les compétences attendues par le MEQ. Dans cette optique, l'autorégulation apparaît comme étant favorable à l'autonomie, à la responsabilité et à l'initiative personnelle des apprenants. Ces éléments essentiels favorisent la poursuite du développement professionnel tout au long de la carrière.

Dans cette section, il s'agit de présenter le concept de l'autorégulation de l'apprentissage selon Bandura (1986). Ensuite, il sera question d'exposer le modèle de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman (2000).

2.4.1 Autorégulation de l'apprentissage selon Bandura

Le modèle de causalité triadique de Bandura démontre les diverses sources d'influence sur le fonctionnement humain. La perspective sociocognitive présente dans ce modèle permet donc de comprendre l'interaction réciproque continue entre les facteurs comportementaux, environnementaux et personnels. Selon Bandura (1986), l'intention et le désir de changer ont beaucoup d'effet si la personne peut exercer elle-même l'influence sur son comportement. Toutefois, l'environnement social influence et contrôle également le comportement humain qui vise l'atteinte de récompenses externes et l'évitement de punitions.

Selon cette conception, l'autorégulation est décrite comme étant un processus impliquant trois principales composantes, la personne, son comportement et l'environnement, qui sont en interaction proactive et réactive en vue d'atteindre les buts visés par l'individu. Des ajustements sont nécessaires puisque les facteurs comportementaux, environnementaux et personnels sont en constante évolution durant un apprentissage ou une performance.

L'autorégulation s'opère à travers plusieurs sous-fonctions permettant à une personne de parvenir aux changements qu'elle désire. Bandura (1986) identifie trois sous-fonctions autorégulatrices: l'auto-observation, l'auto-jugement et l'auto-réaction. En premier lieu, l'auto-observation permet à l'individu d'observer ses comportements dans diverses situations et, ainsi, de connaître sa façon de réagir aux événements. Ce repérage des aspects du comportement fournit l'information nécessaire pour établir des niveaux de performance réalistes, et pour évaluer les changements de comportement en cours de route. Certains processus personnels, tels que la qualité, la quantité, la sociabilité, l'originalité et la régularité, peuvent influencer cette sous-fonction de l'autorégulation des apprentissages. De plus, les types de buts et d'objectifs fixés par les apprenants et la force de leur engagement pour atteindre leur but déterminent leurs perceptions de leurs capacités. La motivation est un autre facteur qui influence les effets de l'auto-observation.

En deuxième lieu, suite à l'observation de soi, la personne est en mesure de juger et d'auto-évaluer l'efficacité des moyens utilisés, les actions entreprises et la performance générale relatifs à l'atteinte des buts. Les référentiels personnels et de performance, la valeur de l'activité (élevée, neutre, basse) et l'attribution du niveau de performance (interne ou externe) sont des catégories d'éléments qui influencent les jugements. Pour Bandura (1986), un des principaux mécanismes régulateurs des comportements est la croyance qu'un individu a en ses propres capacités à accomplir avec succès une tâche ou une action. Il s'agit du sentiment d'autoefficacité.

Finalement, le sous-processus d'auto-réaction permet à l'individu d'évaluer ses réactions personnelles suite à la performance qui peut s'avérer être positive ou négative. Cette évaluation de la performance permet d'ajuster le comportement en fonction des objectifs visés par l'individu (Bandura, 1986).

2.4.2 Modèle de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman

Dans le cadre de cette recherche, le modèle d'autorégulation de l'apprentissage retenu est celui de Zimmerman (2000), qui se fonde sur la théorie sociocognitive de l'apprentissage élaborée par Bandura (1986). Ce modèle d'autorégulation repose sur l'interaction entre l'apprenant, son comportement et le contexte de l'apprentissage. Ce processus englobe l'ensemble des pensées, des émotions, des actions et des comportements de l'apprenant, que celui-ci utilise consciemment et régulièrement pour assumer la responsabilité de ses apprentissages, de manière à atteindre ses buts. Dans cette perspective sociocognitive, l'autorégulation consiste en un processus cyclique. Afin de bien comprendre les différentes composantes du processus d'autorégulation, elles seront expliquées dans les prochains paragraphes.

Zimmerman (2000) propose un modèle d'autorégulation comprenant un cycle en trois phases, soit la planification, le contrôle d'exécution, et l'autoréflexion. La phase de planification réfère au processus d'influence qui précède l'effort et l'action. À cette étape, l'apprenant analyse la tâche, se fixe des buts et effectue une planification stratégique favorisant l'atteinte des objectifs visés. La croyance en ses capacités et les différentes sources de motivation influencent les choix de l'apprenant. Ensuite, la phase de contrôle d'exécution implique les divers processus qui entraînent l'individu à faire des efforts en cours d'apprentissage et affectent sa capacité d'attention, de concentration et le résultat de l'action. Lors de cette phase, l'apprenant est en situation d'auto-contrôle et d'auto-observation dans le but d'évaluer continuellement le rendement de ses stratégies et d'apporter des ajustements au besoin. Finalement, la phase d'autoréflexion s'effectue à la suite de la tâche à accomplir. Au regard de cet apprentissage, une évaluation permet à l'apprenant de faire un retour sur ses apprentissages et de porter un jugement sur les causes du succès ou de l'échec, afin de mieux apprendre et de procéder aux ajustements pour un prochain épisode d'apprentissage.

Le modèle de l'autorégulation de Zimmerman (2000) propose une vision de l'apprentissage consistant en une activité proactive faite par les apprenants et pour eux-mêmes. La personne doit faire preuve d'initiative personnelle, de persévérance et de capacité d'adaptation lors de la poursuite de ses buts. L'optimisation des apprentissages, ainsi que l'amélioration de la perception des apprenants et de leur efficacité de contrôle sur leurs divers processus d'apprentissages, sont les principales fonctions de ce modèle d'autorégulation. La capacité à s'autoréguler exige toutefois un investissement de temps et d'énergie. Le développement de ce type de compétence s'effectue en fonction de quatre niveaux hiérarchisés: l'observation, l'émulation, l'autocontrôle et l'autorégulation. Le respect de ces niveaux optimise la vitesse et la qualité du développement de l'autorégulation chez les apprenants (Zimmerman, 2001).

2.5 Recension des écrits

La présente section aborde la recension des écrits portant sur le développement professionnel des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques. Il s'agit de présenter les résultats des recherches provenant des banques de données informatiques consultées.

Des recherches bibliographiques ont été effectuées à l'aide des banques de données informatiques ERIC, Francis et PsycLit, afin de recenser les publications de 1992 à 2004 portant sur le développement professionnel des enseignants spécialisés en dysphasie. Cette exploration documentaire a été réalisée à l'aide des descripteurs de langue anglaise suivants: speech impairments, language impairments, dysphasia, specific language impairment, language disorders, professional development, self-regulated-learning, teacher and special education. Il faut mentionner que des termes équivalents francophones ont également été utilisés au cours de cette recherche. Suite à cette recension des écrits scientifiques, il apparaît qu'aucune recherche pertinente

quant à la formation des enseignants spécialisés en dysphasie ne figure dans les différentes banques de données informatiques consultées. Quelques études traitant du domaine médical entourant la dysphasie et de la rééducation langagière ont toutefois pu être recensées. Les données qui s'y rapportent concernent davantage les professionnels de la santé, donc elles sont peu utiles aux enseignants désirant adapter leur enseignement aux besoins et aux capacités de leurs élèves dysphasiques.

À titre d'exemple, on retrouve dans les écrits un article scientifique américain, visant la formation des professionnels spécialisés dans les pathologies du langage (Special Education Programs, 2000). Cet article soulève l'importance d'une équipe multidisciplinaire dans l'éducation des enfants dysphasiques. Le rôle des différents intervenants oeuvrant auprès de ces enfants y est précisé. On n'y fait toutefois aucunement mention de la place qu'occupe l'enseignant dans ce projet visant à habiliter les spécialistes à intervenir auprès d'enfants dysphasiques provenant de groupes ethniques différents. Un autre article traitant du personnel impliqué dans la rééducation langagière des élèves dysphasiques a pu être repéré lors des recherches bibliographiques. Le rapport de recherche de Ford et Fitterman (1994) présente les avantages de la collaboration de différents spécialistes pour venir en aide aux élèves ayant un trouble du langage. Cet article propose un modèle de collaboration intéressant et quelques recommandations sont offertes pour les futurs utilisateurs de ce modèle. On y retrouve des informations concernant le rôle que peut avoir le spécialiste de cette pathologie dans le modèle de collaboration, mais aucune donnée ne concerne la tâche spécifique de l'enseignant spécialisé en dysphasie.

Devant l'absence d'écrits scientifiques portant sur la formation des enseignants en dysphasie, sujet de la présente étude, il a été décidé de recenser des recherches plus générales portant sur le développement professionnel des enseignants. Trois articles

intéressants ont pu être repérés dans les écrits. Ces articles apportent des résultats pertinents au sujet des enseignants désirant entreprendre une démarche de formation continue.

La première étude, réalisée par Kremer-Hayon et Tillema (1999), porte sur le développement professionnel des futurs enseignants. Plus précisément, il a été question d'étudier les perceptions d'étudiants et de leurs professeurs en ce qui concerne la signification qu'ils accordent à l'autorégulation en tant que processus favorisant les apprentissages, la façon dont ils conçoivent la mise en place d'un tel processus dans les programmes de formation en enseignement, ainsi que le rôle respectif à jouer par chacun. Des entretiens de recherche semi-structurés ont été effectués dans deux pays, en Hollande et en Israël. Au total, 42 professeurs et 48 étudiants ont accepté de participer à ce projet de recherche, soit 30 professeurs et 28 étudiants hollandais, et 12 professeurs et 20 étudiants israéliens. L'analyse des données recueillies a permis d'obtenir différents résultats en effectuant des comparaisons entre les deux groupes interrogés et les deux pays ciblés. De façon générale, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude montrent que les étudiants ont une attitude plus positive et des attentes plus élevées que leurs professeurs en ce qui a trait à leur capacité d'autoréguler leurs apprentissages. Les professeurs sont quant à eux davantage préoccupés par le savoir transmis aux étudiants en vue de les préparer à la profession enseignante, que par la façon de transmettre ce savoir. Néanmoins, il apparaît que les programmes de formation en enseignement peuvent jouer un rôle important dans le développement de compétences visant l'autorégulation des apprentissages chez les futurs enseignants. Plusieurs adaptations et modifications doivent toutefois être apportées à la structure et à l'organisation de ces programmes en vue de favoriser la mise en place de processus d'apprentissage autorégulé chez les étudiants et les professeurs.

La deuxième étude retenue lors de la recension des écrits concerne les programmes de soutien aux enseignants désirant entreprendre une démarche de développement professionnel. Garet, Porter, Desimone, Birman et Suk Yoon (2001) ont procédé à une étude visant à connaître les caractéristiques des programmes efficaces en matière de développement professionnel. Cette étude a été réalisée à partir des données recueillies auprès de 1027 enseignants en mathématiques et en science au secondaire, dans le cadre de l'évaluation nationale du programme Eisenhower portant sur le développement professionnel. Les résultats de cette étude ont permis de faire ressortir trois principales caractéristiques des programmes ayant un impact positif sur le savoir et la pratique des enseignants, soit une centration sur les savoirs, des opportunités pour un apprentissage actif, et de la cohérence entre les différentes activités d'apprentissage proposées. Aussi, il apparaît que le type d'activités, les modalités de collaboration, ainsi que la durée du programme, influencent de façon significative les apprentissages des enseignants. En vue de soutenir leur développement professionnel, il serait davantage profitable de proposer aux enseignants des activités qui ont lieu dans le contexte de la classe ou pendant leurs heures de travail, qui favorisent la création de communautés d'apprenants, et, finalement, qui se déroulent sur une longue période de temps.

La troisième étude qui a suscité un intérêt porte sur un projet de collaboration visant à étudier un modèle de développement professionnel. Cette étude a été réalisée par Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham (2001) auprès de 10 enseignantes au secondaire, intervenant auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Les 10 enseignantes proviennent de quatre écoles différentes situées au Canada, dans la région de Vancouver. Trois buts principaux sont visés par cette étude: 1) déterminer dans quelle mesure les chercheurs peuvent soutenir les enseignants dans leurs démarches d'apprentissage, à l'aide d'un modèle de développement professionnel; 2) déterminer dans quelle mesure les chercheurs et les enseignants parviennent à aider les élèves à développer des stratégies d'apprentissage

autorégulées lors d'activités réalisées en classe; et 3) évaluer les apprentissages faits par les élèves, en lien avec le présent projet de recherche. Suite à l'analyse qualitative des données recueillies, il apparaît que la participation à ce projet collaboratif de recherche a eu un impact positif chez les enseignants et les élèves. Les résultats montrent que les enseignants et les élèves sont en mesure de procéder à l'analyse réflexive de leurs démarches d'apprentissage. Le soutien des chercheurs, agissant à titre de modèle pour les enseignants désirant renouveler et réviser leur pratique, s'est avéré être essentiel dans le cadre d'une telle démarche. Les enseignants ont également profité de la mise en place d'une communauté d'apprenants en vue de se développer professionnellement.

Le compte-rendu des trois articles présentés précédemment montre que la mise en place d'une démarche de développement professionnel peut jouer un rôle important en ce qui a trait à la formation des enseignants. Il est possible de croire que cette démarche puisse aussi être bénéfique aux enseignants spécialisés en dysphasie. Afin d'étudier ce sujet, plusieurs objectifs ont été élaborés. Ils sont présentés à la section suivante.

2.6 Objectifs de la recherche

Cette section présente les différentes visées de cette étude. Afin de répondre à la question de recherche, à la lumière du cadre de référence, les objectifs suivants seront traités:

1. décrire et analyser la démarche de développement professionnel d'enseignants qui interviennent auprès d'élèves qui présentent une dysphasie en identifiant:
 - 1.1 les buts de formation des enseignants en début de carrière;

- 1.2 les moyens utilisés par ces enseignants pour atteindre leurs buts de formation;
- 1.3 les raisons qui ont amené les enseignants à travailler auprès de cette clientèle;
- 1.4 la perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès de cette clientèle;
- 1.5 dans quelle mesure les enseignants se sentent efficaces dans l'exercice de leur rôle;
- 1.6 dans quelle mesure les enseignants ont atteint les buts qu'ils s'étaient fixés;
- 1.7 à quoi les enseignants attribuent l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés;
- 1.8 les projets de formation des enseignants et les moyens qu'ils comptent utiliser pour atteindre leurs buts;
- 1.9 la perception des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement;
2. dégager les éléments considérés par les enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques comme étant les plus susceptibles de favoriser leur développement professionnel;
3. décrire et analyser la démarche de développement professionnel d'enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

À cette étape de la recherche, il convient de faire des choix méthodologiques dans l'optique d'atteindre les objectifs de cette étude. Dans ce chapitre, il est question de préciser l'approche méthodologique, l'échantillonnage, les instruments de collecte de données, le déroulement de cette collecte de données, les procédures d'analyse des données, ainsi que les stratégies de triangulation.

3.1 Approche méthodologique

Dans le cadre de cette recherche, le choix d'une approche méthodologique mixte s'est avéré être une avenue intéressante, associant à la fois des éléments de la recherche quantitative et qualitative. Cette approche permet d'apporter une contribution en insistant sur la complémentarité de ces deux types de méthodologie. Dans un premier temps, l'approche quantitative a été utilisée afin d'analyser les données provenant des questionnaires. Cette approche a permis de recueillir des données concernant la démarche de développement professionnel d'un plus grand nombre d'enseignants intervenant en dysphasie, et de sélectionner des participants en vue de réaliser ultérieurement des entretiens de recherche. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000), l'approche quantitative permet de mesurer et de traduire des données en nombres, en rendant ces données les plus objectives possibles par la mesure. Dans un deuxième temps, l'approche qualitative a été utilisée lors de la collecte des données relatives aux questionnaires et aux entretiens de recherche. Denzin et Lincoln (1994) considèrent que cette approche favorise la compréhension du phénomène à l'étude, selon l'interprétation qu'en font les chercheurs et les participants. L'approche

qualitative met aussi l'accent sur l'expérience subjective des participants, en interaction avec leur environnement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

3.2 Échantillon

L'échantillon de cette recherche est composé d'enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques. Plus précisément, ces enseignants proviennent de quatre commissions scolaires de la grande région de Montréal. Au total, 55 questionnaires ont été envoyés dans ces différentes commissions scolaires. De ce nombre, 22 enseignants, soit 21 femmes et un homme, ont accepté de prendre part à cette étude. Ils sont âgés de 24 à 49 ans, la moyenne d'âge étant de 34,6 ans: sept enseignants ont moins de 30 ans, neuf enseignants ont de 30 à 45 ans, et cinq enseignants ont plus de 45 ans. Un enseignant n'a pas indiqué son âge (à l'endroit prévu dans le questionnaire). La moyenne d'âge a donc été calculée en fonction des données obtenues auprès des 21 autres enseignants. Le nombre d'années d'expérience en enseignement que possèdent les participants de cette étude varie de un an à 29 ans, la moyenne étant de 9,9 ans. Huit enseignants ont moins de cinq ans d'expérience en enseignement, neuf enseignants ont de cinq à 15 ans d'expérience, et cinq enseignants ont plus de 15 ans d'expérience en enseignement. En enseignement en dysphasie, le nombre d'années d'expérience des répondants varie de six mois à 13 ans, la moyenne étant de 4,2 ans. Douze enseignants ont moins de quatre ans d'expérience en dysphasie, sept enseignants ont de quatre à huit ans d'expérience, et trois enseignants ont plus de huit ans d'expérience en dysphasie. En ce qui concerne la formation universitaire de ces enseignants, il apparaît que l'ensemble des 22 enseignants ayant rempli un questionnaire détient un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Parmi ces enseignants, six ont aussi complété une ou plusieurs autres formations universitaires, soit un certificat ou une maîtrise.

Ensuite, il a été question de sélectionner cinq des 22 enseignants ayant rempli un questionnaire, en vue de réaliser des entretiens de recherche. Plusieurs critères ont influencé le choix des participants à ces entretiens. Premièrement, les enseignants sélectionnés devaient avoir inscrit leur nom et leur numéro de téléphone à la dernière page du questionnaire, indiquant ainsi qu'ils acceptaient de façon volontaire de participer à un entretien de recherche. Deuxièmement, parmi les 11 enseignants volontaires, le choix des participants a été influencé par leur nombre d'années d'expérience en enseignement en dysphasie, soit un minimum de quatre ans, ainsi que la diversité des moyens utilisés par ces derniers pour atteindre leurs buts de formation, tels que les ressources humaines consultées et les ressources matérielles exploitées. Ces critères ont été établis en vue d'interroger les enseignants les plus susceptibles d'avoir entrepris une démarche personnelle de développement professionnel. Enfin, cinq enseignants ont été sélectionnés au hasard suite à une pige. Ces enseignants ont en moyenne 36,8 ans. Le nombre d'années d'expérience qu'ils possèdent en enseignement en dysphasie varie de quatre ans à treize ans, la moyenne étant de 7,8 ans.

3.3 Instruments de collecte de données

Suite à la description de l'échantillon ciblé par cette étude, il s'agit maintenant de présenter les deux instruments de collecte de données utilisés en vue de répondre aux objectifs de la présente recherche, soit le questionnaire et l'entretien de recherche.

3.3.1 Questionnaire

En vue de répondre à plusieurs des objectifs visés par cette étude, un questionnaire a été construit par la chercheuse et une autre étudiante à la maîtrise en éducation. Les questions qui le composent ont été élaborées dans le but de recueillir des données portant sur l'expérience personnelle et professionnelle d'enseignants intervenant

auprès d'élèves dysphasiques. Les écrits de Lieberman (1996) concernant les modes de perfectionnement ont été utilisés pour l'élaboration de ce questionnaire. De plus, le modèle d'entretien structuré de Zimmerman et Martinez Pons (1986), développé dans une perspective d'évaluation de l'utilisation des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage chez les étudiants, a inspiré la conception de cet instrument de collecte de données. Puisque le modèle d'autorégulation de l'apprentissage retenu comprend trois phases distinctes, soit la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion, des questions permettant de recueillir des données relatives à chacune de ces trois phases ont été générées en vue de composer le questionnaire.

Afin de procéder à la validation de la première version du questionnaire, celui-ci a été soumis à deux enseignants en adaptation scolaire et sociale. Étant donné le nombre restreint d'enseignants spécialisés en dysphasie, il s'est avéré préférable d'expérimenter l'outil de collecte de données auprès d'enseignants qui interviennent dans des classes composées d'élèves appartenant à d'autres clientèles EHDAA. Suite à cette validation, quelques modifications ont été apportées à la version initiale, dans le but de réduire le temps requis pour remplir le questionnaire. Certaines questions ont été reformulées en vue de faciliter la compréhension des répondants, et d'autres ont été éliminées en raison de la difficulté éprouvée par les enseignants à y répondre par écrit. Ensuite, la deuxième version du questionnaire a été validée à son tour auprès de deux autres enseignants en adaptation scolaire et sociale. Cette nouvelle version a été retenue et utilisée à titre de version finale pour la collecte des données portant sur le développement professionnel des enseignants intervenant en dysphasie. Le temps requis pour remplir ce questionnaire est d'environ 30 minutes.

Le questionnaire comporte 20 questions ouvertes et fermées (voir questionnaire en appendice B). Plus précisément, la majorité des questions sont à choix de réponses ou elles nécessitent une réponse courte. Dans certains cas, les enseignants sont invités à justifier leurs réponses. Deux questions ont également été élaborées en vue d'obtenir

de la part des répondants des réponses à court développement. Le questionnaire est divisé en deux grandes sections. Tout d'abord, la première section est composée de 11 questions générales portant sur les caractéristiques des participants. Ces questions permettent de connaître, par exemple, l'âge des enseignants, le sexe, la commission scolaire, le nombre d'années d'expérience, les études, ainsi que les formations suivies par ces derniers. Ensuite, la deuxième section comprend neuf questions qui se rapportent au développement professionnel des enseignants en dysphasie. Dans cette section, les enseignants sont amenés, entre autres, à identifier leurs buts de formation, ainsi que les moyens utilisés pour les atteindre, tant en début de carrière qu'actuellement.

Dans le cadre de cette étude, le questionnaire a été utilisé en raison de ses avantages. Tel que mentionné par Boutin (1997), ce mode de collecte de données permet de recueillir rapidement plusieurs informations chez un grand nombre de participants. De plus, exigeant peu d'implication, cet outil favorise en quelque sorte la participation des répondants. En ce qui concerne les limites de cet instrument de collecte de données, il importe de mentionner que le questionnaire ne permet pas au chercheur de préciser les questions qui auraient été mal comprises par le répondant, ou d'approfondir certaines réponses. De plus, dans la mesure où l'échange n'a pas lieu en direct avec la personne interrogée, le chercheur ne peut recueillir des informations provenant des comportements non verbaux des participants. Afin de pallier certaines limites du questionnaire, un deuxième outil de collecte de données a été utilisé, soit l'entretien de recherche. Des précisions seront donc maintenant apportées quant à son utilisation dans le cadre de cette recherche.

3.3.2 Entretien de recherche

Un entretien de recherche a été réalisé auprès de cinq participants choisis selon les modalités mentionnées précédemment. Dans le cadre de cette recherche, l'entretien

en profondeur a été privilégié. Ce type d'entretien permet aux enseignants sélectionnés de s'exprimer sur un thème déterminé à l'avance par le chercheur. Il permet également au chercheur de comprendre en profondeur une pratique ou un processus (Boutin, 1997), en l'occurrence le développement professionnel d'enseignants spécialisés en dysphasie. Le niveau de directivité accordé aux entretiens de recherche est de type semi-structuré. Boutin (1997) précise que ce type d'entretien laisse un degré de liberté assez important au répondant. Le chercheur oriente la personne interrogée et l'amène à s'exprimer sur des thèmes préétablis. D'autres thèmes n'ayant pas été prévus par ce dernier peuvent aussi être abordés lors de l'entretien.

Afin de réaliser les entretiens de recherche, une grille d'entrevue a été élaborée par la chercheuse et une étudiante à la maîtrise en éducation (voir grille d'entrevue en appendice D). Cette grille d'entrevue consiste en une série de questions à aborder pendant l'entretien, portant essentiellement sur la démarche de développement professionnel d'enseignants en dysphasie. Le chercheur n'est pas contraint de poser les questions selon un ordre et une logique préétablis. Il doit toutefois s'assurer d'avoir traité chacun des thèmes associés aux questions de la grille. Dans cette optique, la grille d'entrevue assure au chercheur une certaine constance d'un entretien à l'autre, même si l'ordre, la nature des questions, le niveau de détails et la dynamique particulière varient (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

La validation de la première version de la grille d'entrevue a été effectuée auprès de deux enseignants en adaptation scolaire et sociale. Les commentaires émis par ces enseignants ont mené à l'élaboration d'une deuxième version de la grille d'entrevue, dans laquelle plusieurs questions fermées ont été transformées en questions ouvertes. Cette version a ensuite été validée auprès d'un autre enseignant intervenant en classe spéciale. Aucune modification n'a été apportée à cette version suite à la deuxième

validation. Elle a donc été utilisée telle quelle à titre de version finale pour la réalisation des entretiens de cette recherche.

La grille d'entrevue est composée de trois grandes sections. La première section comporte cinq questions ouvertes portant sur l'insertion professionnelle des enseignants spécialisés en dysphasie. Ces questions visent à obtenir des informations sur leur formation universitaire, leur première expérience de travail en dysphasie et les difficultés rencontrées, ainsi que sur leur motivation à enseigner auprès de la clientèle d'élèves dysphasiques. La deuxième section comprend six questions ouvertes traitant essentiellement des buts de formation des enseignants interrogés et des moyens utilisés par ces derniers pour les atteindre. Enfin, la troisième section de la grille d'entrevue est constituée de sept questions ouvertes qui amènent les enseignants à réfléchir sur leur cheminement professionnel en enseignement en dysphasie. Par exemple, les enseignants sont invités à donner des conseils aux nouveaux enseignants désirant se spécialiser en dysphasie, à évaluer leur démarche de formation et d'apprentissage, ainsi qu'à préciser leur plan de carrière.

En terminant, il importe de préciser certains avantages et quelques limites pouvant être associés à l'utilisation de l'entretien de recherche dans le cadre de cette étude. Dans un premier temps, en ce qui a trait aux avantages, il apparaît que l'entretien de recherche est un outil qui tient compte de la dimension interpersonnelle entre l'interviewer et l'interviewé. Le chercheur a un contact direct avec le sujet, et il peut ajuster ou reformuler ses questions pour que le participant en comprenne bien le sens (Boutin, 1997). De plus, le chercheur est en mesure de saisir les comportements non verbaux des participants, tels qu'un message non verbal, un soupir ou une expression faciale. Dans un deuxième temps, en ce qui concerne les limites, il importe de mentionner que l'entretien de recherche nécessite une grande préparation de la part

du chercheur. Ce dernier doit connaître, entre autres, certaines informations relatives aux participants, ainsi que les éléments favorisant le bon déroulement d'un entretien de recherche. De plus, dans le cadre de cette étude, le fait que la chercheuse soit également une enseignante intervenant auprès d'élèves dysphasiques peut entraîner des biais involontaires. Une attitude d'approbation ou de désapprobation lors des réponses, des commentaires, ou une empathie excessive due à un vécu semblable, peuvent influencer les réponses. L'interviewer peut également avoir tendance à ne pas laisser suffisamment de place à l'interviewé pour répondre, et fournir les réponses à sa place. Toutefois, ce vécu d'enseignante auprès d'élèves dysphasiques peut également s'avérer être un atout. Rappelons que lorsque l'interviewer partage le vécu des interviewés, des informations supplémentaires peuvent être obtenues lors des entretiens. Il semble que l'interviewer interprète plus facilement le langage non verbal du sujet, et que les participants se sentent plus à l'aise lorsque l'interviewer partage un vécu semblable au leur (Boutin, 1997).

3.4 Déroulement

La collecte des données de cette recherche a été effectuée en différentes étapes. Il importe de préciser que son déroulement a été modifié à quelques reprises, dans le but de favoriser le plus grand nombre de participants possible. La réalité du milieu scolaire, ainsi que l'emploi du temps chargé des enseignants à différents moments de l'année scolaire, ont été pris en considération. Par exemple, les questionnaires auraient été prêts à envoyer en juin 2004. Il a été convenu de retarder l'envoi des questionnaires dans les écoles à l'automne 2004, étant donné la possibilité d'obtenir un plus haut taux de participation à cette période de l'année scolaire. De cette façon, les questionnaires ont été envoyés dans les différentes classes pour élèves dysphasiques à la fin du mois de septembre 2004. La personne qui œuvre à titre de ressource régionale en dysphasie a favorisé la distribution des questionnaires en fournissant une liste des responsables de l'adaptation scolaire ou des classes d'élèves

dysphasiques dans les quatre commissions scolaires ciblées par cette étude. Ainsi, ces personnes ont été contactées par téléphone et informées des objectifs de la recherche en cours. Un rendez-vous a été prévu afin de remettre les questionnaires aux différents responsables des commissions scolaires. Les questionnaires, ainsi qu'une lettre de présentation du projet de recherche (voir appendice C), ont donc été envoyés par courrier interne à tous les enseignants intervenant en classe pour élèves dysphasiques. Afin de réduire les délais supplémentaires et les oublis, la chercheuse a prévu une enveloppe de retour pré affranchie pour chacun des questionnaires. Les responsables des commissions scolaires ont également fait parvenir un rappel aux enseignants un mois après la distribution de l'outil de collecte des données. Sur une base volontaire, les enseignants avaient la possibilité de répondre au questionnaire et de manifester leur intérêt pour un entretien de recherche éventuel. Tel que mentionné précédemment, les enseignants sélectionnés, selon des critères établis à l'avance, ont été contactés par téléphone. Cet appel téléphonique a permis d'établir un premier contact avec les enseignants tout en leur expliquant les objectifs de la recherche et le déroulement des entretiens. Consciente des horaires chargés des sujets et désirant établir le climat le plus propice à l'entretien de recherche, la chercheuse a établi le lieu et l'heure de la rencontre en fonction des disponibilités des participants. Au début de l'entretien, le but de la recherche a été à nouveau présenté. L'autorisation d'enregistrer l'entrevue dans le respect de la confidentialité a été assurée pour chacun des participants. Ils ont été informés de leur droit de refuser en tout temps de répondre à une question ou d'arrêter l'enregistrement ou l'entrevue s'ils le désiraient. De plus, il a été promis que le matériel audio allait être détruit à la fin de la recherche. Chacun des participants a signé un formulaire de consentement éclairé avant la réalisation des entretiens de recherche (voir appendice E). Enfin, les données recueillies par les questionnaires et les entretiens de recherche ont été analysées. La prochaine section traite de cette analyse des données.

3.5 Analyse des données

La procédure sélectionnée afin d'analyser le plus grand nombre de données issues de la collecte des données est la technique de l'analyse de contenu. En ce qui a trait aux données recueillies par le questionnaire, la compilation des réponses aux questions fermées a été effectuée à l'aide de tableaux de fréquences. De plus, une mise en catégories des réponses aux questions ouvertes a été réalisée. Quelques statistiques descriptives ont été soutirées des données, telles que des moyennes et des distributions de fréquences. Pour ce qui est des entretiens de recherche, il a été question, en premier lieu, d'effectuer une transcription de l'expression orale des enseignants interrogés en une expression écrite la plus fidèle possible. Ensuite, à partir de l'analyse de contenu de ces données, des catégories ont été dégagées. Il a fallu s'assurer d'avoir un système adéquat de classification et de repérage des données pour éviter la perte de temps et une meilleure conduite de la recherche (Boutin, 1997). Plusieurs lectures du contenu de chacun des entretiens de recherche ont permis de classer les données se rapportant à chacun des objectifs de cette étude. Tel que suggéré par Boutin (1997), afin de contrer le plus possible la subjectivité de l'analyse des entretiens, la chercheuse a fait appel à une autre étudiante à la maîtrise dans le but d'effectuer à nouveau la cotation des données selon des critères établis préalablement. Enfin, les aspects communs et spécifiques de la démarche de développement professionnel continue de chaque interviewé ont été dégagés, et une analyse en fonction des objectifs de la recherche a été effectuée.

3.6 Triangulation des données

La triangulation des méthodes est une stratégie de recherche qui permet de combiner plusieurs techniques de collecte des données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Dans le cadre de cette étude, une technique de triangulation des données a été utilisée à deux reprises. Premièrement,

afin de recueillir les données, il a été convenu d'utiliser deux instruments différents, soit le questionnaire et l'entretien de recherche. Ce type de triangulation, appelé *triangulation des méthodes* par Karsenti et Savoie-Zajc (2000), consiste « à recourir à plusieurs modes de collecte des données combinés pour faire ressortir différents aspects d'un phénomène étudié » (p. 314), soit le développement professionnel des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques. Deuxièmement, une technique de triangulation des données a été organisée à l'étape de l'analyse des données. Il s'agit de la triangulation du chercheur, « stratégie par laquelle le chercheur prend une distance par rapport à sa démarche en discutant, par exemple, de sa recherche avec quelqu'un qui n'est pas impliqué dans la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 314). Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse a fait appel à une seconde personne qualifiée afin de procéder à un double encodage des données, cette dernière effectuant de son côté une analyse selon les critères établis au préalable. Toutes les données ont été codées par les deux chercheuses. Certaines cotations divergentes ont été résolues par la discussion. Cette stratégie méthodologique d'objectivation et de validation des données a été utilisée jusqu'à ce qu'un accord parfait soit atteint par les chercheuses.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les chapitres précédents ont porté sur la problématique, le cadre de référence et la méthodologie de la recherche. Dans ce chapitre-ci, il est question des résultats associés aux objectifs de la présente recherche portant sur la formation des enseignants spécialisés en dysphasie.

4.1 Questionnaires

Dans un premier temps, les résultats obtenus à l'aide des questionnaires sont présentés. Les données utilisées dans cette section proviennent des 22 questionnaires remplis par des enseignants spécialisés en dysphasie.

Les réponses aux questions ont été étudiées afin de répondre à l'objectif 1: décrire et analyser la démarche de développement professionnel d'enseignants qui interviennent auprès d'élèves qui présentent une dysphasie. Il s'agit des données relatives aux buts de formation des enseignants en début de carrière (voir objectif 1.1), aux moyens utilisés (voir objectif 1.2), aux raisons qui ont amené les enseignants à travailler auprès de cette clientèle (voir objectif 1.3), à la perception de leurs connaissances (voir objectif 1.4), au sentiment d'efficacité (voir objectif 1.5), à l'attribution de l'atteinte de leurs buts (voir objectif 1.7), ainsi qu'aux besoins actuels de formation et aux moyens envisagés (voir objectif 1.8).

4.1.1 Buts de formation des enseignants en début de carrière (voir objectif 1.1)

À partir de la variable « buts de formation », les enseignants spécialisés en dysphasie ont été questionnés au sujet de leurs buts de formation en début de carrière. Les réponses données par les enseignants se sont toutefois avérées être davantage des contenus de formation. Dans le cadre de cette étude, il est donc à noter que les contenus de formation à maîtriser par les enseignants sont considérés comme étant des buts de formation. La compilation des réponses à la question 15 a été effectuée sous forme de catégories émergentes. Les données ont ensuite été placées dans un tableau de fréquences.

À la question 15, les enseignants ont complété un tableau dans lequel ils avaient la possibilité d'inscrire jusqu'à six buts de formation qui sont ressortis de leurs besoins éprouvés en début de carrière. Quatorze des 22 enseignants interrogés ont répondu à cette question. La compilation des résultats obtenus à partir des 14 questionnaires a fait émerger 11 catégories de buts. Ces buts sont présentés dans le tableau 4.1 ci-dessous.

Tableau 4.1
Buts de formation en début de carrière d'enseignants spécialisés en dysphasie

Buts de formation en début de carrière	Nombre de buts :			Nombre d'enseignants (14 répondants)
	Atteints	Partiellement atteints	Non atteints	
Caractéristiques de l'élève dysphasique	10	0	2	12
Adaptation du matériel et des activités	2	6	0	8
Stratégies d'enseignement	3	5	0	8
Interventions et rééducation langagière	2	2	0	4
Déficit de l'attention et de la concentration	3	1	0	4
Gestion de classe	2	1	1	4
Communication avec les parents	0	2	1	3
Évaluations et bulletin adapté	1	0	1	2
Intelligences multiples	1	0	0	1
Rôles des divers intervenants	1	0	0	1
Technologies de l'information et des communications (TIC)	1	0	0	1

Après avoir identifié leurs buts de formation en début de carrière, les enseignants devaient se prononcer quant à l'atteinte des buts poursuivis. Il leur était demandé d'indiquer à côté de chaque but le niveau d'atteinte de celui-ci, soit non atteint, partiellement atteint ou atteint. Au total, parmi les 48 buts de formation énoncés par les enseignants, cinq buts ont été identifiés comme étant non atteints. Plus spécifiquement, ces buts sont détaillés à la section 4.1.6 du présent mémoire. Les enseignants ont donc en majorité atteint (26 buts) ou partiellement atteint (17 buts) les buts qu'ils s'étaient fixés en début de carrière en matière de formation.

4.1.2 Moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.2)

Dans le questionnaire, cinq questions portaient sur les moyens utilisés par les enseignants spécialisés en dysphasie pour répondre à leurs buts de formation. Les enseignants ont été interrogés quant aux ressources matérielles employées (4.1.2.1), aux ressources humaines consultées (4.1.2.2), aux périodes d'échange avec d'autres collègues (4.1.2.3), aux formations suivies (4.1.2.4) et à leur implication dans une association ou un comité lié à la dysphasie (4.1.2.5).

4.1.2.1 Ressources matérielles utilisées

À la question 17, un tableau présentant différentes ressources matérielles était présenté aux enseignants. Parmi les 10 catégories suggérées, les enseignants devaient indiquer à l'aide d'un crochet les ressources matérielles utilisées en vue de répondre à leurs buts de formation. Ils devaient ensuite compléter les informations se rattachant à ces ressources, soit la fréquence d'utilisation et le degré d'utilité.

Tableau 4.2
Ressources matérielles utilisées par des enseignants spécialisés en dysphasie

Ressources matérielles	Nombre d'enseignants (22 enseignants)	Fréquence d'utilisation		
		Souvent	Quelques fois	Rarement
Documents fournis par la commission scolaire ou l'école	22	6	15	1
Sites Web spécialisés	21	7	10	4
Documents publiés par l'AQETA, l'AQEA, etc.	20	5	8	7
Articles de revues	16	3	4	9
Autres (vidéos, reportages télévisés, etc.)	15	0	9	6
Livres spécialisés	14	5	7	2
Articles de journaux	13	2	3	8
Documents publiés par le Gouvernement du Québec	11	1	1	9
Comptes rendus de recherches	10	0	1	9
Forums électroniques	10	0	2	8

Après avoir compilé les résultats de la question 17, de façon générale, le degré d'utilité des ressources matérielles utilisées par les enseignants interrogés est relativement proportionnel à la fréquence d'utilisation de ces ressources.

4.1.2.2 Ressources humaines consultées

Afin de savoir si les enseignants ont reçu l'aide de personnes pour développer leur expertise auprès de la clientèle d'élèves dysphasiques, les participants devaient répondre à la question 18 et préciser, dans l'affirmative, la fonction de chaque personne aidante et le degré d'utilité de l'aide reçue. Des 22 enseignants ayant rempli le questionnaire, 21 affirment avoir reçu le soutien d'une ou de plusieurs personnes en début de carrière et un dit ne pas avoir reçu d'aide. Le tableau 4.3 a été élaboré en fonction des réponses des enseignants qui disent avoir reçu de l'aide de diverses personnes afin de développer leur expertise en dysphasie.

Tableau 4.3
Types de ressources humaines consultées par les enseignants spécialisés en dysphasie

Fonction des personnes aidantes	Nombre d'enseignants (22 enseignants)	Degré d'utilité de l'aide reçue	
		Utile	Très utile
Enseignants			
Enseignants (collègues)	14	1	13
Orthopédagogue	1	0	1
Enseignant-associé (stage)	1	0	1
Personnel non enseignant			
Orthophoniste	21	2	19
Ergothérapeute	8	1	7
Psychologue	5	1	4
Neuropsychologue	2	1	1
Éducateur spécialisé	2	1	1
Conseiller pédagogique	4	2	2
Direction d'école	1	1	0
Autres			
Parent d'élève dysphasique	2	1	1
Institut Raymond-Dewar (IRD)	1	1	0

Suite à la classification des réponses des participants, en majorité, il apparaît que les collègues des enseignants spécialisés en dysphasie et l'orthophoniste sont les

personnes qui ont le plus contribué au développement professionnel des enseignants en début de carrière.

4.1.2.3 Périodes d'échange

À la question portant sur les périodes d'échange entre les intervenants travaillant auprès de la clientèle d'élèves dysphasiques, 17 des 22 enseignants indiquent avoir ce type de rencontres prévues à leur horaire. Dans les différentes commissions scolaires ciblées par cette étude, deux types de rencontres sont privilégiées: obligatoires et spontanées. La fréquence des rencontres obligatoires varie d'une fois par semaine à six fois par année. Ces rencontres obligatoires sont organisées à l'avance et prévues à l'horaire. Elles se déroulent avec l'équipe multidisciplinaire ou entre enseignants seulement, selon le cas. Les rencontres spontanées ont lieu, quant à elles, au besoin. Ces périodes d'échange ont une durée allant d'une heure à une journée.

4.1.2.4 Formations suivies

Les questions 6 et 7 portaient sur les formations suivies par les enseignants spécialisés en dysphasie. Dans un premier temps, ils devaient compléter un tableau en indiquant les sujets des quatre formations les plus importantes qu'ils ont suivies jusqu'à maintenant, liées à la dysphasie, ainsi que l'endroit et la durée de ces formations. Dans un deuxième temps, ils devaient exprimer leur niveau de satisfaction quant aux formations suivies, et ensuite justifier leur réponse. Au total, 20 enseignants ont répondu aux questions 6 et 7 du questionnaire. Le tableau 4.4 présente les différents sujets des formations auxquelles ont participé les enseignants ayant répondu à cette question.

Tableau 4.4
Formations liées à la dysphasie suivies par les enseignants intervenant auprès
d'élèves dysphasiques

Formations suivies	Nombre d'enseignants (22 enseignants)
L'élève dysphasique	15
ABC Boum	6
Colloque AQEA/AQETA sur la dysphasie	4
Conscience phonologique	2
Stratégies de mémorisation	2
Le langage en 3D	1
Habiletés sociales	1
Programme neurolinguistique	1

La mise en catégories des données recueillies a été effectuée en fonction des catégories émergentes.

Le tableau 4.5 fait état du niveau de satisfaction des enseignants quant aux formations qu'ils ont suivies, liées à l'enseignement aux élèves dysphasiques. Les participants devaient encrer une réponse parmi les suivantes:très insatisfait, peu satisfait, moyennement satisfait ou très satisfait. Les réponses proviennent de la question 7 des questionnaires des 20 enseignants ayant suivis des formations liées à la dysphasie.

Tableau 4.5
Niveau de satisfaction quant aux formations suivies, liées à la dysphasie

Niveau de satisfaction	Nombre d'enseignants (20 enseignants)
Très insatisfait	4
Peu satisfait	0
Moyennement satisfait	5
Très satisfait	11

En regard au tableau 4.5, il est possible de constater qu'un grand nombre d'enseignants, soit 11 enseignants, se disent très satisfaits des formations qu'ils ont suivies. Les raisons évoquées par les enseignants étant très satisfaits et moyennement

satisfaits pour justifier leur niveau de satisfaction sont les suivantes: ces formations permettent l'adaptation de l'enseignement aux élèves dysphasiques, elles sont directement liées à la dysphasie ou à la pratique, les formateurs sont qualifiés, et ces formations permettent de rencontrer d'autres enseignants du même domaine et d'échanger avec eux. Enfin, quelques enseignants disent être très insatisfaits des formations qu'ils ont eu l'occasion de suivre. Parmi les justifications de ces cinq enseignants, on retrouve les raisons suivantes: le contenu de ces formations est souvent trop général, et les formations sont trop courtes et trop condensées.

4.1.2.5 Implication dans un comité ou une association portant sur la dysphasie

À la question 11, les enseignants devaient indiquer s'ils sont impliqués dans une association ou un comité portant sur la dysphasie et, dans l'affirmative, apporter des précisions à leur réponse. Des 22 enseignants ayant complété cette question, six ont répondu faire partie d'une association ou d'un comité, alors que 16 ont répondu par la négative. Les associations et les comités mentionnés par les participants sont les suivants: AQEA, AQETA et un comité sur la dysphasie au sein d'une commission scolaire en particulier.

4.1.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès d'élèves dysphasiques (voir objectif 1.3)

Une seule question du questionnaire portait sur les motivations des enseignants à travailler en dysphasie. Les 22 enseignants ont répondu à la question 10. Parmi les 22 répondants, il apparaît que, pour 11 enseignants, le hasard ou la disponibilité d'un poste justifie leur présence auprès de cette clientèle d'élèves. Dix des enseignants répondant au questionnaire travaillent dans ce domaine en raison de leur intérêt pour cette clientèle. Dans deux cas, la réalisation d'un stage ou de journées de suppléance a motivé leur choix de carrière. Enfin, cinq enseignants travaillent dans ce domaine

parce qu'ils voulaient relever un nouveau défi, et un enseignant dit avoir des motifs personnels pour justifier sa présence auprès de cette clientèle d'élèves.

Tableau 4.6
Motivations des enseignants à travailler en dysphasie

Motivations des enseignants	Nombre d'enseignants (22 enseignants)
Hasard, disponibilité d'un poste	11
Intérêt pour la clientèle	10
Stage, suppléance	2
Nouveau défi	5
Intérêt pour la tâche	3
Motif personnel	1

4.1.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement en dysphasie (voir objectif 1.4)

Les questions 13 et 14 du questionnaire portent sur la perception des enseignants au sujet de leurs connaissances, en début de carrière, des caractéristiques des élèves dysphasiques (4.1.4.1) et des stratégies d'enseignement à utiliser auprès de cette clientèle (4.1.4.2). Les enseignants devaient encrer une seule réponse parmi les suivantes : très faible, faible, élevé ou très élevé.

4.1.4.1 Perception des enseignants de leurs connaissances des caractéristiques des élèves dysphasiques

Les 22 enseignants ont répondu à la question 13 du questionnaire. La majorité des répondants, soit 14 enseignants, ont indiqué avoir un faible ou très faible niveau de connaissance des caractéristiques de la dysphasie en début de carrière. Un enseignant dit qu'il avait un niveau de connaissance très élevé de la clientèle en début de carrière et sept participants disent avoir eu un niveau élevé.

Tableau 4.7

Niveau de connaissance de la clientèle d'élèves dysphasiques en début de carrière	
Niveau de connaissance de la clientèle en début de carrière	Nombre d'enseignants (22 enseignants)
Très faible	6
Faible	8
Élevé	7
Très élevé	1

4.1.4.2 Perceptions des enseignants de leurs connaissances des stratégies d'enseignement à utiliser auprès des élèves dysphasiques

À la question portant sur la perception de leurs connaissances des différentes stratégies d'enseignement à privilégier auprès des élèves ayant une dysphasie, deux enseignants ont répondu qu'ils avaient un niveau très faible de connaissance en début de carrière, alors que neuf enseignants du présent échantillon ont répondu avoir un faible niveau. Dix participants disent avoir eu un niveau élevé, et un enseignant avait déjà un niveau très élevé dès le début de sa carrière. Il y a donc autant d'enseignants qui disent avoir un niveau variant de faible à très faible (11 enseignants) que d'enseignants ayant un niveau élevé ou très élevé (11 enseignants) parmi l'échantillon des 22 répondants.

Tableau 4.8

Niveau de connaissance des stratégies d'enseignement en début de carrière	
Niveau de connaissance des stratégies d'enseignement en début de carrière	Nombre d'enseignants (22 enseignants)
Très faible	2
Faible	9
Élevé	10
Très élevé	1

4.1.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur rôle (voir objectif 1.5)

Les questions 12 et 20 du questionnaire servaient à déterminer le sentiment d'efficacité des enseignants en début de carrière (4.1.5.1) et actuellement (4.1.5.2). Les répondants devaient encrer une seule réponse parmi les suivantes: très peu efficace, peu efficace, efficace ou très efficace.

4.1.5.1 Sentiment d'efficacité en début de carrière

À la question 12, les enseignants devaient se prononcer quant à leur sentiment d'efficacité en début de carrière. Un des 28 enseignants a affirmé s'être senti très efficace au commencement de sa carrière en dysphasie. La majorité des participants, soit 10 enseignants, ont quant à eux répondu qu'ils étaient efficaces à cette période de leur carrière. Il y a neuf enseignants qui se sont sentis peu efficaces en début de carrière, tandis que deux enseignants ont qualifié leur pratique de très peu efficace.

Tableau 4.9
Perception du sentiment d'efficacité des enseignants en début de carrière

Perception du sentiment d'efficacité en début de carrière	Nombre d'enseignants (22 enseignants)
Très peu efficace	2
Peu efficace	9
Efficace	10
Très efficace	1

4.1.5.2 Sentiment d'efficacité actuel

Les 22 enseignants ayant rempli le questionnaire ont répondu à la question 20 qui portait sur leur sentiment d'efficacité actuel en dysphasie. De ce nombre, neuf enseignants affirment être très efficaces dans l'exercice de leur fonction, 11

enseignants disent se sentir efficaces, alors qu'un enseignant se considère peu efficace à l'heure actuelle.

Tableau 4.10
Perception du sentiment d'efficacité actuel des enseignants

Perception du sentiment d'efficacité actuel	Nombre d'enseignants (22 enseignants)
Très peu efficace	0
Peu efficace	1
Efficace	11
Très efficace	9

4.1.6 Atteinte des buts de formation (voir objectif 1.6)

À la question 15, les participants ont indiqué leurs buts de formation en début de carrière (voir objectif 1.1). Ils devaient aussi indiquer dans quelle mesure ils considéraient avoir atteint leurs buts. Trois catégories étaient proposées aux enseignants: non atteint (1), partiellement atteint (2) et atteint (3). La compilation des résultats des questionnaires des 14 enseignants ayant répondu à la question a permis d'identifier 48 buts de formation. Dans la catégorie des buts de formation atteints, 26 buts ont été identifiés, tandis que 17 buts se retrouvent dans la catégorie des buts partiellement atteints par les enseignants. En ce qui a trait à la catégorie des buts non atteints, cinq buts ont pu être identifiés. Les buts non atteints par les répondants peuvent être classés en quatre catégories: la communication avec les parents, les évaluations et les bulletins adaptés, la gestion de classe différenciée, et les caractéristiques des élèves dysphasiques.

4.1.7 Projets de formation des enseignants et moyens qu'ils comptent utiliser pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.8)

La question 16 portait sur les projets actuels de formation des enseignants spécialisés en dysphasie. Les enseignants devaient inscrire dans un espace réservé à cette fin les projets de formation qu'ils prévoient entreprendre sous peu. Vingt-et-un enseignants ont répondu à la question, tandis qu'un enseignant n'a rien indiqué à cet endroit dans le questionnaire. La mise en catégories des réponses a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau 4.11.

Tableau 4.11
Buts de formation actuels d'enseignants spécialisés en dysphasie

Buts actuels de formation	Nombre d'enseignants (21 répondants)
Stratégies d'enseignement	6
Recherche, adaptation du matériel et des activités	6
Formations spécifiques	5
Interventions et rééducation langagière	3
Périodes d'échange (concertation)	3
Différenciation pédagogique	2
Évaluations et bulletin adapté	2
Technologies de l'information et des communications	2
Gestion de classe	1

Suite à la compilation des résultats, il est possible d'identifier neuf grandes catégories de projets actuels de formation qui ont été ciblés par le plus grand nombre d'enseignants. Lors de la mise en catégories des projets de formation des enseignants, certains buts plus particuliers ont été classés dans la catégorie « formations spécifiques ». Les sujets tels que la neuropsychologie, la psychopathologie et les troubles associés, le syndrome de l'hémisphère droit, les interprétations des évaluations médicales et professionnelles, ainsi que la médication prescrite et ses effets sur les élèves dysphasiques. En ce qui concerne la catégorie « périodes d'échange », bien que ce besoin n'en soit pas un de formation, il a tout de même été

conservé dans ce tableau en raison de l'intérêt qu'il suscite, et parce qu'il a été soulevé par trois enseignants à la question 16 du questionnaire.

Les moyens utilisés par les enseignants pour répondre à leurs projets de formation seront abordés à la section suivante, dans les entretiens de recherche.

4.1.8 Perception des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale (voir objectif 1.9)

La question 5 portait sur le niveau de satisfaction des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement. Les répondants devaient encercler une seule réponse parmi les suivantes: très insatisfait, peu satisfait, moyennement satisfait ou très satisfait. Ils devaient ensuite justifier leur réponse en quelques lignes. L'ensemble des 22 enseignants ayant rempli le questionnaire ont répondu à la question 5. Toutefois, un répondant n'a pas justifié sa réponse. Le tableau 4.12 fait état des données recueillies à cette question.

Tableau 4.12
Satisfaction des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Niveau de satisfaction	Nombre d'enseignants (22 enseignants)
Très insatisfait	0
Peu satisfait	3
Moyennement satisfait	16
Très satisfait	3

En regard au tableau 4.12, il est possible de constater que trois enseignants ont dit être très satisfaits de leur formation universitaire. Les raisons évoquées par ces répondants sont les suivantes: professeurs dynamiques et programme de formation complet.

De façon majoritaire, les enseignants disent être moyennement satisfaits de leur formation en enseignement. Ils justifient leurs réponses en évoquant le manque de cours liés à la dysphasie, le peu de spécialisation quant aux interventions disciplinaires et pédagogiques avec les différentes clientèles de l'adaptation scolaire, le manque d'interventions pratiques, le contenu trop théorique, le peu de cours sur l'évaluation et le diagnostic, ainsi qu'un bref survol des clientèles seulement. Un enseignant souligne le manque d'informations portant sur le deuil des parents d'élèves en difficultés, et constate que les finissants sont très peu préparés aux difficultés quotidiennes vécues dans une classe spéciale. Certains répondants soulignent le fait que le baccalauréat permet d'être bien outillé en ce qui a trait à la gestion de classe, que la matière est bien enseignée, que les cours sont bien structurés en général. Quelques répondants, qui se disent moyennement satisfaits de leur baccalauréat, précisent que le programme universitaire de quatre ans permet de découvrir plusieurs éléments de la profession, mais la disparité entre la théorie et la pratique est encore très importante. Plusieurs de ces participants indiquent qu'il faut suivre des cours pour compléter leur formation lorsqu'ils ont terminé le programme universitaire de base en enseignement.

En terminant, trois enseignants disent être peu satisfaits de leur formation universitaire. Les raisons mentionnées sont similaires à celles évoquées par les répondants moyennement satisfaits. Ils soulignent l'inexistence de cours liés à la dysphasie, le manque de cohérence entre la théorie et la pratique, ainsi que le manque

de préparation quant à la lourdeur de la réalité scolaire. Selon un de ces répondants, les cours universitaires ont été peu utiles et il n'y fait que très rarement référence.

Tableau 4.13
Justification du niveau de satisfaction de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Justification	Nombre d'enseignants (22 enseignants)
Peu lié à la réalité scolaire, trop théorique et pas assez pratique	12
Programme trop général, non orienté sur des clientèles spécifiques dont les élèves dysphasiques	4
Insatisfaction quant au contenu des cours en général	4
Programme de formation complet	1
Professeurs dynamiques avec l'expérience du terrain	2

4.1.9 Résumé des principaux résultats obtenus à l'aide du questionnaire

Cette section résume les principaux résultats obtenus à l'aide du questionnaire élaboré dans le cadre de cette recherche. En majorité, les enseignants ont mentionné être moyennement satisfaits de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale. La principale raison évoquée par ces derniers est l'écart entre la théorie et la pratique, le programme d'études étant, selon eux, peu lié à la réalité scolaire. Le hasard ou la disponibilité d'un poste, ainsi que l'intérêt pour la clientèle d'élèves dysphasiques, justifient la présence du plus grand nombre d'enseignants oeuvrant dans ce domaine. En début de carrière, la moitié des répondants ont indiqué s'être sentis très peu efficaces ou peu efficaces lors de leur insertion professionnelle auprès de cette population d'élèves, tandis que les autres répondants affirment s'être sentis efficaces ou très efficaces à la même période de leur carrière. De façon générale, les enseignants disent avoir eu un très faible ou faible niveau de connaissance de la population d'élèves dysphasiques en début de carrière, ainsi que des stratégies d'enseignement à utiliser auprès de cette clientèle. Il

importe néanmoins de préciser qu'un nombre important d'enseignants considèrent avoir eu un niveau de connaissance élevé à cette étape de leur cheminement professionnel. En ce qui concerne les buts de formation, le principal but énoncé par les enseignants ayant complété le questionnaire consiste à connaître les caractéristiques des élèves dysphasiques. Les moyens utilisés par le plus grand nombre d'enseignants pour atteindre leurs buts sont le recours aux documents fournis par la commission scolaire, ainsi qu'aux sites Web spécialisés en dysphasie, et la consultation des orthophonistes et des collègues enseignants. La principale formation suivie par les répondants porte sur l'élève dysphasique. Actuellement, les enseignants disent se sentir en majorité efficaces ou très efficaces dans l'exercice de leur fonction. Les projets de formation envisagés par ces derniers concernent les stratégies d'enseignement à privilégier auprès de la clientèle d'élèves dysphasiques, ainsi que l'adaptation du matériel et des activités.

4.2 Entretiens de recherche

Parmi les 22 enseignants ayant rempli un questionnaire, cinq participants volontaires ont été sélectionnés afin de réaliser un entretien de recherche. L'analyse des entretiens de recherche de ces participants a permis de recueillir des données qui sont présentées dans cette section. Cette analyse a été effectuée en plusieurs étapes distinctes, après la transcription du discours des participants. Une première lecture a été réalisée en vue de prendre connaissance du contenu global de ces entretiens de recherche. Une deuxième lecture a ensuite permis de relever les extraits qui suscitaient un intérêt particulier. Ces extraits ont par la suite été regroupés en fonction de l'objectif auquel ils se rattachent. Enfin, une dernière lecture a été nécessaire dans le but de s'assurer que tous les éléments liés aux différents objectifs de cette recherche figurent au classement des données. Finalement, tel que mentionné par Boutin (1997), un double encodage des données a servi à contrer la subjectivité de la

chercheuse. Cette stratégie de triangulation des données est présentée plus en détails à la section 3.6 du chapitre précédent.

L'analyse des données des entretiens a été réalisée en fonction des différents objectifs de cette recherche. Il s'agit donc de présenter, dans cette section, les données se rapportant à l'objectif 1 qui est de décrire et d'analyser la démarche de développement professionnel d'enseignants spécialisés en dysphasie, selon les buts de formation des enseignants en début de carrière (voir objectif 1.1), les moyens utilisés pour les atteindre (voir objectif 1.2), les raisons qui les ont amenés à travailler auprès de cette clientèle (voir objectif 1.3), la perception de leurs connaissances (voir objectif 1.4), leur sentiment d'efficacité (voir objectif 1.5), les attributions liées à l'atteinte de leurs buts de formation (voir objectif 1.7), leurs buts actuels de formation et les moyens envisagés pour y parvenir (voir objectif 1.8), et leur perception de leur formation universitaire en enseignement (voir objectif 1.9). Les données recueillies lors des entretiens ont aussi servi à atteindre les objectifs 2 et 3 de cette recherche, qui correspondent à dégager les éléments considérés par les enseignants comme étant les plus susceptibles de favoriser leur développement professionnel, ainsi qu'à décrire et à analyser leur démarche personnelle de développement professionnel à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000).

4.2.1 Buts de formation des enseignants en début de carrière (voir objectif 1.1)

Une fiche présentant les cinq buts de formation mentionnés par le plus grand nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire a été complétée lors des entretiens de recherche. Les participants devaient classer en ordre de priorité (1 étant le plus prioritaire et 5 le moins prioritaire) les buts suivants de formation en début de carrière: les caractéristiques des élèves dysphasiques, les stratégies d'enseignement, l'adaptation du matériel et des activités, les interventions et la rééducation langagière,

ainsi que la gestion de classe et la communication avec les parents d'enfants dysphasiques. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.14 ci-dessous.

Tableau 4.14
Compilation des réponses des enseignants quant au classement des cinq besoins de formation les plus importants en début de carrière

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5
Caractéristiques des élèves dysphasiques	1	1	1	1	1
Stratégies d'enseignement	2	3	5	3	3
Adaptation du matériel et des activités	3	4	4	4	5
Interventions et rééducation langagière	4	2	2	5	4
Gestion de classe et communication avec les parents	5	5	3	2	2

De façon générale, les enseignants ont déclaré avoir de la difficulté à classer les buts de formation présentés dans la fiche puisqu'ils les considéraient tous importants en début de carrière. Deux enseignants ont souligné le fait que les forces personnelles de chacun des enseignants en début de carrière peuvent influencer le classement des buts de formation. Il faut préciser que l'ordre d'importance des besoins diffère selon les enseignants et leur parcours individuel, les personnes-ressources rencontrées, leurs forces et limites personnelles, ainsi que leurs connaissances en début de carrière.

Unaniment, les participants à l'entretien de recherche estiment que l'apprentissage des caractéristiques des élèves dysphasiques devrait figurer au premier rang des buts de formation à combler en début de carrière auprès de cette clientèle d'élèves. Des enseignants proposent d'inclure dans cette section un volet portant sur les troubles associés à la dysphasie, ainsi que des données sur le fonctionnement cognitif de ces élèves. Un répondant souligne l'importance de se familiariser avec le vocabulaire

spécialisé du domaine de la dysphasie dès le début d'une carrière auprès de cette population d'élèves.

Les stratégies d'enseignement et les interventions portant sur la rééducation langagière font aussi partie des premiers buts de formation auxquels les enseignants devraient répondre lorsqu'ils commencent à enseigner auprès d'élèves dysphasiques. La métalinguistique est une des approches pédagogiques privilégiées par trois enseignants, et elle est qualifiée d'incontournable pour intervenir auprès des élèves dysphasiques. Un de ces répondants estime que la métalinguistique devrait être enseignée à l'université pour que les enseignants s'y réfèrent pour leur enseignement auprès de toute la population d'élèves en adaptation scolaire. Un enseignant mentionne qu'il a eu besoin d'aide pour se familiariser avec la conscience phonologique et l'approche par atelier individualisé. Un autre participant indique que les stratégies d'enseignement peuvent être sélectionnées adéquatement après plusieurs essais et erreurs, et que cet apprentissage n'est pas le plus prioritaire en début de carrière puisque l'enseignant débutant n'est pas encore en mesure de faire des liens entre les profils de la dysphasie et les stratégies d'enseignement efficaces. Un autre répondant considère qu'un enseignant débutant dans le domaine doit travailler en collaboration avec l'orthophoniste pour effectuer des interventions appropriées et, de cette façon, acquérir de l'expérience en ce qui concerne la rééducation langagière.

En ce qui a trait à l'adaptation du matériel et des activités, la majorité des enseignants s'entendent pour classer ce but de formation au quatrième rang. Un participant place ce but au cinquième rang puisqu'il estime qu'un enseignant doit d'abord connaître ses élèves et savoir comment utiliser le matériel avant de tenter de l'adapter aux besoins individuels des élèves dysphasiques.

Enfin, la gestion de classe et la communication avec les parents se retrouvent au dernier rang du classement selon deux répondants sur cinq, puisqu'ils qualifient ce but comme étant leur principale force personnelle en enseignement. Deux autres participants classent ce but plutôt au deuxième rang puisqu'ils considèrent que la communication avec les parents est un élément fondamental pour un nouvel enseignant. Ils estiment qu'il faut savoir comment aborder ces parents et être empathique pour comprendre leur vécu. La création d'un lien de confiance avec les parents est à la base d'une collaboration efficace, selon un participant. Il ajoute que la connaissance de soi, de ses limites et de ses forces personnelles, ainsi que la capacité à travailler en équipe, sont des éléments essentiels pour travailler avec les élèves dysphasiques, leurs parents et l'équipe multidisciplinaire.

4.2.2 Moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.2)

Suite à l'identification des buts de formation des enseignants en début de carrière, les participants aux entretiens de recherche devaient énumérer les moyens qu'ils ont mis en place pour atteindre leurs buts. Ces moyens ont été regroupés en différentes catégories soit les ressources humaines (4.2.2.1), la littérature (4.2.2.2), les formations et les perfectionnements (4.2.2.3), ainsi que les autres démarches entreprises (4.2.2.4).

4.2.2.1 Ressources humaines consultées

Dans un premier temps, selon les données obtenues lors des entretiens de recherche, les cinq enseignants interrogés accordent beaucoup d'importance aux ressources humaines. Ils disent avoir consulté et questionné plusieurs personnes afin de répondre à leurs buts de formation en début de carrière. L'orthophoniste s'avère être une personne-ressource importante pour les nouveaux enseignants dans le domaine. Quatre des cinq participants disent avoir eu recours à l'orthophoniste à plusieurs

reprises afin de répondre à leurs interrogations. Le même nombre de répondants mentionnent avoir observé et questionné leurs collègues spécialisés en dysphasie en vue de bénéficier de leur expérience et de partager leurs stratégies d'enseignement. Dans le milieu scolaire, l'orthopédagogue, le psychologue, ainsi que les conseillers pédagogiques, sont d'autres ressources humaines pouvant être consultées au besoin, selon les participants aux entretiens de recherche. Les parents d'élèves dysphasiques sont pour les nouveaux enseignants des personnes importantes à rencontrer afin de bien comprendre leur vécu et celui de leur enfant. Quatre participants disent avoir discuté avec plusieurs parents afin de répondre à certains de leurs buts en début de carrière. Un participant mentionne avoir eu l'occasion de rencontrer un adulte dysphasique lors d'une conférence sur la dysphasie et dit avoir profité de son point de vue sur la dysphasie pour adapter son enseignement et être plus empathique.

Parallèlement, tous les enseignants interrogés ont mentionné que le travail en équipe était un aspect important à prendre en considération, dans la mesure où il a contribué à l'atteinte de leurs buts. Il peut s'agir de travailler avec un autre enseignant, un technicien en éducation spécialisée, un stagiaire, une équipe multidisciplinaire, ou encore en collaboration avec les ergothérapeutes des centres de réadaptation. Selon ces enseignants, la formation d'équipes de travail permet un grand nombre d'échanges qui s'avèrent être très enrichissants.

4.2.2.2 Littérature

Dans un deuxième temps, il apparaît que les enseignants ayant participé aux entretiens de recherche tentent d'atteindre leurs buts de formation en cherchant des informations dans la littérature. Deux enseignants ont consulté les documents de leur commission scolaire ainsi qu'un guide d'intervention élaboré par la ressource régionale de leur secteur en dysphasie, tandis que deux autres participants disent avoir fait de la recherche documentaire personnelle. Deux enseignants affirment avoir

fait l'achat d'ouvrages proposés par le biais des formations suivies, leur permettant de répondre à leurs buts de formation. Bien qu'il existe peu d'ouvrages portant sur la dysphasie, ces enseignants considèrent parvenir à combler leurs besoins de formation en cherchant des informations dans différents domaines disciplinaires, notamment la médecine, l'orthophonie, la neuropsychologie et la psychologie. Des thèmes plus précis tel que l'analyse phonologique, la métalinguistique, la gestion mentale, ainsi que l'enseignement stratégique, ont été énumérés par les participants lors des entretiens de recherche. Un enseignant dit avoir consulté des comptes rendus de recherches plus tard dans sa carrière, puisqu'il ne se sentait pas assez outillé pour parcourir leur contenu en début de carrière. De façon générale, les écrits consultés par les enseignants sont des livres de référence, les dossiers des élèves incluant les évaluations professionnelles, ainsi que des articles provenant de revues spécialisées en éducation, de l'AQEA et de l'Hôpital Ste-Justine. Afin de bâtir du matériel adapté à leurs élèves, les enseignants interrogés disent utiliser les livres des Éditions De La Chenelière et Mc Graw-Hill, *Quand revient septembre* de Jacqueline Caron, *ABC Boum* et le matériel *Raconte-moi les sons*. Enfin, deux enseignants affirment être toujours à l'affût des nouveautés dans le domaine.

Dans le même ordre d'idées, deux participants aux entretiens de recherche ont mentionné utiliser régulièrement leur ordinateur afin de trouver des informations via Internet. Ces enseignants ont toutefois précisé que cet outil de recherche n'était pas encore facilement accessible dans leurs écoles lorsqu'ils ont débuté leur carrière. Parmi les cinq enseignants interrogés, trois affirment ne pas être très enclins à rechercher des informations sur les sites Internet. Ils consultent principalement les sites Internet qui leur ont été conseillés par d'autres intervenants oeuvrant en dysphasie, ou lors de formation. Les deux autres enseignants disent quant à eux trouver réponse à plusieurs de leurs interrogations sur les sites Internet dont celui de l'AQEA.

4.2.2.3 Perfectionnements et formations

Dans un troisième temps, afin d'atteindre leurs buts de formation, trois enseignants ayant participé aux entretiens de recherche ont affirmé avoir participé en début de carrière à diverses formations portant sur la dysphasie. Ces formations se présentent sous forme de colloques, de congrès ou de conférences, et elles ont lieu à différents endroits comme à l'école ou dans certaines villes du Québec. Certaines formations sont proposées par les directions d'école, tandis que d'autres sont trouvées par les enseignants eux-mêmes, par l'entremise de l'AQEA. Ils doivent alors faire une demande à leur direction ou à la commission scolaire afin de pouvoir participer aux formations qu'ils ont dénichées. Des perfectionnements sur les caractéristiques des élèves dysphasiques, les différentes approches pédagogiques à privilégier, ainsi que sur l'évaluation de la lecture, ont permis aux enseignants de répondre à certains de leurs buts de formation.

Au cours de leur carrière, deux enseignants ont aussi suivi une formation universitaire au deuxième cycle afin de répondre à leurs besoins. Ces enseignants ont poursuivi leurs études dans l'optique d'obtenir un certificat ou encore une maîtrise. Un participant a affirmé que sa formation universitaire au deuxième cycle lui a appris à chercher et à trouver de l'information dans la littérature.

4.2.2.4 Autres moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts de formation

Enfin, plusieurs autres moyens ont été utilisés par les enseignants pour atteindre leurs buts. Quatre enseignants se sont inscrits dans une association liée à la dysphasie (AQEA) et trois enseignants ont fait des expérimentations (essai/erreur) en début de carrière afin d'acquérir des connaissances et être plus habiles en classe. Deux enseignants ont fait des recherches à savoir de quelle façon procèdent d'autres

enseignants dans d'autres écoles, et un enseignant mentionne être allé observer des enfants dysphasiques dans une autre classe avant l'ouverture de sa propre classe.

4.2.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès des élèves dysphasiques (voir objectif 1.3)

Lors des entretiens de recherche, les enseignants ont été interrogés à savoir quelles sont les motivations qui les ont amenés à travailler en dysphasie. Pour trois des cinq enseignants rencontrés, le hasard et la disponibilité d'un poste figurent au premier rang des raisons évoquées. Deux enseignants ont fait un choix parmi plusieurs postes pour travailler auprès d'élèves dysphasiques. Des raisons personnelles ont fait en sorte qu'ils ont développé un intérêt manifeste pour ce type de clientèle.

4.2.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès d'élèves dysphasiques (voir objectif 1.4)

Lors des entretiens de recherche, aucune question spécifique n'a été posée aux enseignants en ce qui concerne leur perception de leurs connaissances pour l'enseignement auprès d'élèves dysphasiques. Une étude de la transcription des données des entretiens a permis de faire ressortir des éléments permettant de répondre à cet objectif. Afin de s'assurer de la validité des données sélectionnées, un double encodage a été effectué. Il a été question de cibler, dans un premier temps, la perception des enseignants de leurs connaissances de la clientèle en début de carrière, et, dans un deuxième temps, leur perception actuelle.

Aucune information portant sur la perception des enseignants de leurs connaissances en début de carrière n'a pu être retracée dans les données de l'entretien de recherche d'un participant. Cependant, quatre des cinq enseignants ont affirmé avoir peu de connaissances sur la population d'élèves dysphasiques à ce moment de leur carrière. De ce nombre, un enseignant dit avoir refusé un contrat en raison de son manque de

connaissances de la clientèle. Un autre participant mentionne ne pas s'être senti suffisamment outillé pour enseigner auprès des élèves dysphasiques, n'ayant reçu aucune formation dans ce domaine. Enfin, un enseignant précise s'être « senti déçu et désemparé parce qu'il ne connaissait pas du tout la clientèle et qu'il n'avait aucune notion à ce sujet-là» (entretien 5, p. 1).

En ce qui a trait à la perception des enseignants de leur connaissance actuelle de la dysphasie, des données ont pu être recueillies dans le discours de trois participants. Il est possible de constater qu'à ce jour ces participants considèrent connaître relativement bien la population d'élèves auprès de laquelle ils interviennent. De façon générale, les enseignants disent avoir développé une expertise au fil des années. Dans un même ordre d'idées, un enseignant affirme bien connaître son programme et bien utiliser les stratégies à sa disposition.

4.2.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur fonction (voir objectif 1.5)

Afin d'identifier le sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur fonction, une étude des données des entretiens de recherche a été effectuée. Les données relevées ont pu être classées en deux catégories : leur sentiment d'efficacité en début de carrière et actuellement.

Trois enseignants ont parlé de leur sentiment d'efficacité en début de carrière. Parmi les données recueillies, il est possible de constater que ces enseignants se sentaient peu efficaces. Un enseignant dit avoir refusé un contrat d'enseignement auprès d'élèves dysphasiques, car il avait le sentiment de ne pas se sentir compétent dans le domaine. De plus, cet enseignant constate, avec du recul, que ses interventions n'étaient pas aussi efficaces en début de carrière qu'il le croyait à l'époque. Un participant affirme quant à lui que sa formation universitaire était incomplète,

mentionnant le manque d'éléments essentiels pour se sentir plus efficace sur le terrain. Il se sentait moins efficace, car il avait peu de connaissances de la clientèle et des stratégies d'enseignement à privilégier.

En ce qui concerne leur sentiment d'efficacité actuel, quatre enseignants considèrent être plus efficaces qu'en début de carrière. Deux enseignants affirment avoir acquis de l'expérience tout au long de leur cheminement professionnel en dysphasie. Un autre enseignant soutient être efficace en gestion de classe et en communication auprès des parents et de leurs enfants. Il aurait développé une certaine maîtrise et une expertise quant aux différents types de clientèle et aux interventions à privilégier.

4.2.6 Attributions des enseignants relatives à l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés (voir objectif 1.6)

Les données recueillies lors des entretiens de recherche permettent d'identifier à quoi les enseignants attribuent l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés en début de carrière. Dans un premier temps, les cinq participants s'attribuent en grande partie l'atteinte et la non atteinte de leurs buts de formation. Ces enseignants disent avoir une curiosité intellectuelle, être passionnés, empathiques, et à l'écoute des besoins des enfants dysphasiques. De façon générale, les enseignants considèrent investir beaucoup de temps afin d'atteindre leurs buts de formation. Par ailleurs, un enseignant affirme avoir effectué de nombreuses recherches en vue de répondre à ses buts de formation. Dans un deuxième temps, deux enseignants attribuent la non atteinte de certains buts personnels de formation au manque de budget alloué aux perfectionnements, ainsi qu'au manque de temps de libération des enseignants pour se former et pour créer des comités de travail portant sur la dysphasie, l'évaluation des apprentissages et la réalisation d'un nouveau bulletin adapté à la clientèle.

4.2.7 Projets de formation des enseignants et moyens utilisés pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.8)

Lors des entretiens de recherche, l'approfondissement d'un élément du questionnaire a été effectué. Pour ce faire, les enseignants devaient aborder à nouveau le thème de leurs projets actuels de formation ainsi que les moyens envisagés afin d'atteindre ces buts de formation. De cette façon, il a été possible de recueillir un bon nombre de précisions que ne permettait pas la formulation d'une question de type ouvert dans le questionnaire.

Premièrement, par le biais de lectures, de rencontres avec des professionnels et de formations spécifiques et privées, les enseignants interrogés veulent en connaître davantage sur la médication des élèves dysphasiques et leurs effets, la neuropsychologie, la psychopathologie, la santé mentale et les troubles associés à la dysphasie, ainsi que sur les troubles de l'hémisphère droit.

Deuxièmement, un enseignant soulevait le manque de formation sur l'enseignement des mathématiques avec les élèves dysphasiques. Pour ce faire, une demande de recherche de formation a été envoyée au conseiller pédagogique de la commission scolaire pour trouver des spécialistes dans le domaine.

Ensuite, l'implantation de la réforme scolaire dans les classes d'adaptation scolaire amène un questionnement quant à l'utilisation de l'ancien bulletin spécifique aux classes de communication. Un participant désire faire partie d'un comité formé de conseillers pédagogiques, d'enseignants, d'orthophonistes et de responsables du Ministère pour élaborer un bulletin adapté aux élèves ayant une déficience langagière. Le projet de formation de cet enseignant s'étend même à la création d'outils d'évaluation et de matériel adapté. Les moyens envisagés sont d'abord des demandes de création de comité, des lectures approfondies, ainsi que le travail d'équipe pour la

création de matériel. Le looping est un autre de ces projets de formation puisque, selon cet enseignant, les enfants ayant créé un lien avec l'intervenant travaillent plus efficacement. Il précise que les élèves dysphasiques ont un grand besoin de stabilité. L'idée du looping est de plus en plus répandue et cet enseignant désire obtenir des informations supplémentaires sur cette méthode en effectuant des recherches documentaires personnelles. À long terme, cet enseignant désire participer à la création d'une banque régionale de matériel pouvant être utilisée dans ce type de classe puisqu'il constate que les enseignants font face au renouvellement constant de leur matériel dans la mesure où les élèves dysphasiques restent en général quelques années dans le même groupe d'enfants.

Dans un autre ordre d'idées, un participant aux entretiens de recherche manifeste son désintéressement face aux perfectionnements qui sont, à son avis, trop souvent décevants et impliquent une surcharge de travail pour s'absenter de sa classe et participer aux rencontres.

Enfin, deux enseignants mentionnent leur intérêt pour les projets de recherche-action et s'impliquent auprès des équipes formées par leur commission scolaire. Par ailleurs, un de ces enseignants désire partager le fruit de la recherche-action en établissant une formation sur le sujet qui sera disponible éventuellement. Le partage des connaissances est un élément mentionné par trois participants et qui mène à l'élaboration de formations, de périodes d'échange tel que les cafés pédagogiques, ou même au désir d'enseigner à l'université, pour un des enseignants.

4.2.8 Satisfaction des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale (voir objectif 1.9)

Les cinq enseignants participant aux entretiens de recherche ont fait part de leurs satisfactions et de leurs insatisfactions à l'égard de leur formation universitaire en

adaptation scolaire et sociale. Les commentaires obtenus ont été regroupés en différentes catégories, soit les éléments positifs de leur formation universitaire, les lacunes et les améliorations souhaitées.

En premier lieu, il importe de mentionner que tous les participants ont poursuivi leurs études universitaires dans une université montréalaise. Trois enseignants étaient inscrits au volet perfectionnement, tandis que les deux autres répondants ont étudié à plein temps durant trois ans pour obtenir leur baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

Les cinq enseignants ayant participé aux entretiens de recherche ont soulevé différents éléments positifs reliés à leur formation initiale universitaire. Deux participants sont satisfaits de leur formation. Ils ont eu une bonne impression générale quant au contenu des cours et à l'expertise de leurs professeurs. Un répondant dit avoir acquis des connaissances sur les divers programmes d'études, les stratégies d'enseignement et sur la didactique en général. Un autre enseignant dit avoir apprécié l'enseignement des aspects reliés à la pédagogie, et qualifie les notions didactiques apprises d'utiles. La liberté des sujets de travaux de recherche a permis à un participant de découvrir une passion pour une clientèle particulière, et dit avoir pu réaliser plusieurs travaux sur cette thématique. Plusieurs lectures recommandées par les professeurs de l'université ont été très enrichissantes pour un des participants et il affirme avoir trouvé des pistes de réflexion intéressantes à travers ces lectures.

En deuxième lieu, lors des entretiens de recherche, les cinq participants se sont également prononcés quant aux lacunes observées lors de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Principalement, les carences se situent au niveau de l'absence de certaines thématiques telles que la conscience

phonologique, la métalinguistique, la dysphasie et les troubles associés, l'enseignement pratique des interventions disciplinaires selon les clientèles, ainsi que certains cours de psychologie expliquant davantage le fonctionnement global d'un enfant d'âge primaire. Des éléments utiles dans la pratique d'un enseignant comme des outils d'évaluation et de diagnostic, des documents sur les différents professionnels pouvant être consultés par les enseignants, ainsi que des informations de base sur la communication avec les parents d'élèves en difficulté sont manquants, selon certains participants, dans la formation initiale en enseignement.

En troisième lieu, certaines pistes d'améliorations ont été proposées par les participants aux entretiens de recherche afin de se sentir davantage efficaces en début de carrière. Un enseignant souhaite que le contenu des cours du volet perfectionnement soit davantage adapté à l'auditoire. Ce participant dit avoir été surpris du manque d'ouverture et de flexibilité de certains professeurs à l'université. Un autre répondant dénonce la redondance de plusieurs thématiques dans différents cours de son baccalauréat. Il souhaite que les plans de cours soient révisés afin d'enrichir le contenu de certains cours et de diversifier les sujets. Un répondant ayant suivi une formation collégiale en éducation spécialisée précise avoir obtenu plus d'informations concernant l'élaboration de plans d'intervention individualisés au cégep qu'à l'université. Selon ce participant, cet élément devrait être enseigné également à l'université, puisque cet outil est exigé par le ministère de l'Éducation du Québec.

4.2.9 Éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel d'enseignants spécialisés en dysphasie (voir objectif 2)

Lors des entretiens de recherche, les participants ont été interrogés à savoir quels conseils ils donneraient à de nouveaux enseignants en dysphasie. Cette question visait

à dégager les éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignants spécialisés en dysphasie. Les éléments recueillis ont été classés en deux catégories, soit les attitudes à privilégier et les comportements à adopter, ainsi que les démarches de formation suggérées par les enseignants interrogés. Les données obtenues sont présentées dans le tableau 4.15.

Tableau 4.15
Éléments considérés comme étant les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel*

Attitudes à privilégier et comportements à adopter

Prendre en considération les capacités et les besoins spécifiques de chaque élève
Être capable d'identifier ses forces et ses limites personnelles en tant qu'enseignant
Être empathique
Croire en la capacité des élèves
Faire preuve de débrouillardise
Privilégier l'enseignement individualisé et adapté
Être à l'écoute des besoins des parents et des élèves

Démarches de formation suggérées

Connaître les ressources en dysphasie
Connaître les stratégies d'enseignement et les différentes approches à privilégier
Poser des questions aux enseignants et aux différents intervenants ayant de l'expérience
Participer à des comités
Participer à des périodes de concertation
Bâtir des projets en fonction des intérêts des élèves et de l'enseignant
Poser des questions aux élèves et discuter avec eux de leurs difficultés

* Les éléments présentés dans ce tableau ont été classés par ordre d'apparition lors de la lecture de la transcription des entretiens de recherche des enseignants interrogés.

4.2.10 Résumé des principaux résultats obtenus à l'aide des entretiens de recherche

Afin de bien situer le lecteur à cette étape de la recherche, il importe de présenter un résumé des principaux résultats recueillis à l'aide des cinq entretiens de recherche.

Tout d'abord, le hasard ou la disponibilité d'un poste, ainsi que l'intérêt pour la clientèle, sont les deux principaux motifs expliquant la présence des enseignants interrogés, oeuvrant auprès d'élèves dysphasiques. En ce qui a trait au sentiment d'efficacité en début de carrière, trois des cinq enseignants se sont prononcés sur le sujet, indiquant s'être sentis peu efficaces lors de leur insertion professionnelle en dysphasie. Dans un même ordre d'idées, quatre des cinq enseignants ont mentionné avoir eu un faible niveau de connaissance des élèves dysphasiques en début de carrière. Selon les enseignants interrogés lors des entretiens de recherche, le premier but de formation à combler est de connaître les principales caractéristiques des élèves dysphasiques. Pour ce faire, les enseignants considèrent que les rencontres avec l'orthophoniste, les collègues enseignants, ainsi que les parents d'élèves dysphasiques, sont des moyens à privilégier afin d'atteindre leurs buts. De plus, les enseignants soutiennent que la lecture d'ouvrages de références, ainsi que l'implication auprès de l'AQEA, sont d'autres moyens à utiliser en vue de répondre à leurs buts de formation. De façon générale, les enseignants attribuent l'atteinte et la non atteinte de leurs buts de formation à leurs démarches personnelles de formation, considérant investir beaucoup de temps à cet effet. Actuellement, la majorité des enseignants interrogés disent bien connaître les élèves dysphasiques, et être plus efficaces auprès de cette clientèle qu'en début de carrière. En ce qui concerne les projets de formation des enseignants ayant participé aux entretiens de recherche, ils s'avèrent être très diversifiés, directement liés à leurs besoins professionnels.

4.3 Questionnaires et entretiens de recherche

L'objectif 3 du présent projet de recherche vise à décrire et à analyser la démarche personnelle de développement professionnel des enseignants spécialisés en dysphasie, à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman. Ce modèle, présenté au chapitre 2, consiste en un ensemble de pensées et de comportements que l'apprenant utilise consciemment, systématiquement et constamment pour gérer et

assumer ses apprentissages (Zimmerman, 1990). Après avoir pris connaissance des trois phases de ce modèle, soit la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion, l'objectif était de vérifier dans quelle mesure les enseignants sélectionnés régulent leurs apprentissages. Pour chacune des trois phases du modèle, il sera question de présenter les composantes qui s'y rapportent et de les illustrer par des extraits de transcriptions des entretiens de recherche.

4.3.1 Phase de planification

La première phase du modèle de Zimmerman, soit la planification, regroupe cinq composantes: 1) établissement des buts; 2) planification stratégique; 3) croyances d'autoefficacité; 4) orientation des buts; et 5) intérêt intrinsèque. Suite à l'analyse des données recueillies à l'aide des questionnaires et des entretiens de recherches des cinq participants, tous les enseignants interrogés mentionnent des composantes relatives à la phase de planification. Chacune des cinq composantes de cette phase fera maintenant l'objet d'une étude plus approfondie.

L'établissement des buts est la première composante de la phase de planification. Il correspond à l'identification des buts de formation spécifiques des enseignants en début de carrière et actuellement. Suite à l'analyse du contenu des transcriptions des entretiens de recherche et des questionnaires, il est possible de constater que tous les participants établissent des buts de formation en fonction de leurs besoins. Par exemple, les cinq enseignants interrogés mentionnent qu'en début de carrière, un des buts de formation à combler était de connaître des caractéristiques des élèves dysphasiques. Par ailleurs, un enseignant affirme qu'il « ne connaissait vraiment rien de cette clientèle au départ » (entretien 4, p. 1-2). En ce qui concerne les buts de formation actuels, il apparaît que certains enseignants poursuivent les buts de formation identifiés en début de carrière qui s'avèrent non atteints, tandis que d'autres visent à atteindre des buts de formation plus spécifiques, tels que des

apprentissages relatifs au syndrome de l'hémisphère droit, à la neuropsychologie et aux troubles psychopathologiques associés à la dysphasie.

La planification stratégique est la deuxième composante de la phase de planification. Elle correspond à la mise en place de moyens par l'enseignant pour répondre à ses buts de formation. Après avoir analysé les données provenant des questionnaires et des entretiens de recherche, il s'avère que tous les enseignants interrogés sélectionnent des moyens pour atteindre leurs buts de formation. Les moyens énumérés par les participants comme étant les plus efficaces sont la lecture de textes se rapportant à la dysphasie, ainsi que la consultation d'enseignants et de professionnels ayant de l'expérience auprès de cette clientèle d'élèves. De plus, un enseignant mentionne l'importance de la formation continue et affirme que « c'est toujours plaisant de s'outiller davantage et de se renouveler professionnellement » (entretien 2, p.6).

Les croyances d'autoefficacité, soit la troisième composante de la phase de planification, consistent pour l'enseignant à se sentir efficace et capable d'atteindre ses buts de formation. Afin de décrire et d'analyser cette composante, deux questions ont été posées aux enseignants par l'entremise du questionnaire. Les enseignants étaient amenés à indiquer, par un choix de réponse, de quelle façon ils perçoivent leur sentiment d'efficacité en début de carrière et actuellement. Après avoir analysé les réponses des participants, il est possible de noter une progression quant à leur sentiment d'efficacité, allant de très peu efficace à très efficace. Par ailleurs, un enseignant mentionne lors des entretiens de recherche l'extrait suivant : « J'ai accepté ce poste en me disant que je serais capable de me renseigner et de suivre des cours et de me spécialiser en dysphasie. » (entretien 4, p.1). Cet exemple démontre bien les croyances d'autoefficacité de cet enseignant.

L'orientation des buts est la quatrième composante de la phase de planification. Elle correspond pour l'enseignant à rester centré sur ses progrès d'apprentissage, sans accorder d'importance à la compétition et à la performance. Suite à l'analyse de la transcription des entretiens de recherche, il n'a pas été possible de recenser des données concernant l'orientation des buts des répondants. Toutefois, il importe de préciser qu'aucune question spécifique n'a été posée aux enseignants, afin de ne pas influencer leurs réponses.

L'intérêt intrinsèque est la cinquième composante de la phase de planification. Il correspond à l'identification de ce qui motive intrinsèquement l'enseignant à poursuivre ses buts de formation. En analysant les transcriptions des entretiens de recherche des cinq participants, il a été possible de relever des données se rattachant à cette composante dans les extraits d'un seul enseignant, malgré le fait qu'aucune question spécifique n'a été posée directement aux participants à ce sujet. Cet enseignant affirme être motivé par les progrès réalisés par ses élèves. Il soutient qu'il « fait tout pour se perfectionner davantage et être le plus aidant possible pour ces enfants » (entretien 1, p. 13).

4.3.2 Phase du contrôle d'exécution

La deuxième phase du modèle de Zimmerman, soit le contrôle d'exécution, regroupe trois composantes : 1) centration de l'attention; 2) auto-instruction et imagerie; et 3) monitoring de soi. Cette phase a lieu en cours d'exécution de la tâche. Elle correspond à l'évaluation constante des stratégies d'apprentissage sélectionnées en fonction des objectifs fixés, ainsi qu'au contrôle du degré d'attention requis lors de la réalisation de la tâche (Zimmerman, 1999). Suite à l'analyse des résultats obtenus lors des entretiens de recherche, il a été possible de relever des données concernant la phase du contrôle d'exécution dans le discours de deux des cinq participants. Toutefois, il importe de préciser qu'il a été difficile de recueillir des données quant

aux trois composantes de cette phase. Aucune question spécifique n'a pu être posée aux enseignants sans influencer leurs réponses. Chacune des composantes de la phase du contrôle d'exécution sera maintenant présentée.

La centration de l'attention est la première composante de la phase du contrôle d'exécution. Elle correspond à l'identification par l'enseignant ce qui lui permet de persister dans l'atteinte de ses buts de formation. Le rôle de l'enseignant consiste ainsi à mettre en place des moyens pour lui permettre de réduire ou d'éliminer les distractions qui peuvent survenir durant ses apprentissages. L'analyse des transcriptions des entretiens de recherche a permis de relever des données concernant la centration de l'attention dans le discours de deux enseignants spécialisés en dysphasie. Plus précisément, il s'agit d'exemples démontrant ce qui encourage les enseignants à persister dans l'atteinte de leurs buts de formation. Un enseignant dit avoir été encouragé par son « besoin d'apprendre de nouvelles choses pour se ressourcer » (entretien 4, p. 8) et par son besoin de relever de nouveaux défis (entretien 4). Un autre enseignant mentionne être valorisé par les commentaires des parents de ses élèves concernant son travail. Enfin, les deux enseignants cités précédemment affirment que les progrès réalisés par les élèves leur permettent de persister dans l'atteinte de leurs buts de formation.

L'auto-instruction et l'imagerie, soit la deuxième composante de la phase du contrôle d'exécution, correspondent à l'élaboration par l'enseignant d'images mentales lui permettant de poursuivre sa tâche d'apprentissage. Aucune question spécifique n'a été posée aux participants concernant cette dimension du contrôle d'exécution par l'entremise du questionnaire. De plus, il s'est avéré impossible de relever des informations à ce sujet dans les transcriptions des entretiens de recherche des enseignants interrogés.

Le monitoring de soi est la troisième composante de la phase du contrôle d'exécution. Il correspond à la prise de conscience par l'enseignant de ses progrès en fonction des buts de formation fixés. De plus, dans cette composante, l'enseignant a le sentiment d'avoir le contrôle sur ses apprentissages. Après avoir analysé les questionnaires et la transcription des entretiens de recherche des participants, aucune donnée n'a pu être recueillie concernant cette composante de la phase du contrôle d'exécution. Cette dimension sera donc discutée dans la section discussion de ce présent projet de recherche.

4.3.3 Phase d'autoréflexion

La troisième phase du modèle de Zimmerman, soit l'autoréflexion, regroupe quatre composantes: 1) autoévaluation; 2) attribution; 3) autoréactions; et 4) adaptativité. Cette phase autoréflexive est caractérisée par un retour sur l'apprentissage de l'apprenant et une réflexion quant aux ajustements à apporter pour les apprentissages ultérieurs (Zimmerman, 2000). L'analyse des données provenant des entretiens de recherche des cinq participants a permis de relever des pistes d'autoréflexion chez tous les enseignants interrogés. Chacune des quatre composantes de cette dernière phase du modèle de Zimmerman fera maintenant l'objet d'un approfondissement.

L'autoévaluation est la première composante de la phase d'autoréflexion. Elle correspond à l'évaluation par l'enseignant de ses apprentissages en fonction de ses buts de formation. Suite à l'analyse du contenu des entretiens de recherche des cinq participants, il est possible de constater que tous les enseignants interrogés autoévaluent leur atteinte des buts de formation. Il s'avère toutefois impossible de déterminer dans le cadre de cette recherche si cette pratique est réalisée systématiquement, pour chacun des buts de formation visés. À titre d'exemple, les extraits suivants ont pu être relevés dans les transcriptions d'entretiens de recherche des participants : « Souvent, en lisant sur le sujet qui m'intéresse, je constate que je

faisais plusieurs choses sans trop le savoir. » (entretien 1, p.8), « J'avais quand même de l'expérience en adaptation scolaire, il y avait tout de même des connaissances que je pouvais réinvestir. » (entretien 3, p.6), ou encore « Je suis une fille qui considère avoir un bon niveau de connaissances sur le sujet » (entretien 4, p. 11).

Les attributions, soit la deuxième composante de la phase d'autoréflexion, découlant de ce à quoi l'enseignant attribue l'atteinte ou la non atteinte de ses buts de formation. Suite à l'analyse des transcriptions des entretiens de recherche des cinq participants, il est possible de constater que tous les enseignants s'attribuent en partie l'atteinte ou la non atteinte de leurs buts de formation. Plusieurs exemples ont pu être relevés dans le discours des participants, tels que : « Je me donne les moyens pour y arriver. » (entretien 1, p.13), « Sans mes démarches personnelles, je ne finissais pas l'année, c'est certain. Il faut que tu te débrouilles. » (entretien 4, p.3), ou encore « Je considère que j'ai eu beaucoup de succès à cause de ça (communication avec les parents) » (entretien 5, p.6). Des enseignants attribuent également l'atteinte de leurs buts de formation au fait qu'ils aient reçu de l'aide de la part des parents de leurs élèves et de leurs collègues enseignants et non enseignants. Un enseignant affirme par ailleurs que les parents des élèves dysphasiques auprès desquels il travaille « sont en recherche d'information bien avant nous la plupart du temps et sont de bonnes sources d'information pour nous les profs. » (entretien 3, p.7).

L'autoréaction est la troisième composante de la phase d'autoréflexion. Elle correspond à la réaction affective de l'enseignant quant aux attributions liées à l'atteinte ou à la non atteinte de ses buts de formation. L'analyse des entretiens de recherche permet de constater que deux enseignants réagissent à l'atteinte et à la non atteinte de leurs buts de formation. En ce qui concerne les réactions des enseignants suite à l'atteinte de leurs buts d'apprentissage, deux extraits ont pu être retracés, soit « Mais je suis rendu ici maintenant et je suis fière de moi et de ce que j'ai accompli » (entretien 1, p.3) et « J'étais fière de constater qu'en fait je savais tout ça, moi, je n'en

revenais pas sur le coup. » (entretien 1, p.6). Enfin, deux extraits font mention de la réaction des enseignants quant à la non atteinte de leurs buts de formation : « Sauf que là, après cinq ans d'expérience et toutes les connaissances que j'ai, je remarque que je n'étais peut-être pas aussi aidante que je le croyais à l'époque. » (entretien 1, p.5) et « J'ai compris alors que je n'avais pas de torts. Par contre, lorsque tu commences dans l'enseignement, tu ne comprends pas ça instantanément et tu veux bien faire. » (entretien 3, p.10).

L'adaptativité est la quatrième composante de la phase d'autoréflexion. Elle correspond pour l'enseignant à s'adapter et à s'ajuster au terme d'une démarche d'apprentissage. Il ne s'agit pas de leur adaptativité pour un prochain épisode d'apprentissage, mais de l'adaptativité à leur pratique. Suite à l'analyse des entretiens de recherche, il est possible de constater que quatre des cinq enseignants interrogés s'adaptent et s'ajustent lors de leurs démarches d'apprentissage. Par exemple, un enseignant spécialisé en dysphasie affirme avoir « eu à adapter réellement *son* style d'enseignement pour devenir plus efficace auprès de *ses* élèves. » (entretien 1, p.5). Il mentionne aussi être en mesure de s'adapter rapidement aux changements, d'évoluer et de modifier sa pratique au besoin.

4.3.4 Synthèse de la présence des composantes du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman dans les réponses des enseignants spécialisés en dysphasie

Après avoir analysé la démarche personnelle de développement professionnel des enseignants à l'aide du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (voir objectif 3), il a été possible d'effectuer une synthèse des pratiques des enseignants interrogés. Le tableau 4.16 présente donc, pour chacun des participants, un bilan des composantes qu'ils ont mentionné utiliser dans les questionnaires et lors

des entretiens de recherche. L'analyse des composantes du modèle de Zimmerman se trouve à la section 5.3 du chapitre suivant.

Tableau 4.16

Synthèse de la présence des composantes du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000) dans les réponses des enseignants spécialisés en dysphasie

Composantes de Zimmerman	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5
Phase de planification					
1. Établissement des buts	X	X	X	X	X
2. Planification stratégique	X	X	X	X	X
3. Croyances d'autoefficacité	X	X	X	X	X
4. Orientation des buts					
5. Intérêt intrinsèque	X				
Phase de contrôle d'exécution					
6. Centration de l'attention				X	X
7. Auto-instruction/ imagerie					
8. Monitoring de soi					
Phase d'autoréflexion					
9. Autoévaluation	X	X	X	X	X
10. Attribution	X	X	X	X	X
11. Autoréactions	X		X		
12. Adaptativité	X		X	X	X

CHAPITRE V

DISCUSSION

La présente section porte sur la discussion des résultats rapportés dans le chapitre précédent. Dans un premier temps, chacun des objectifs visés dans cette étude est discuté, et les données relatives aux deux instruments de collecte de données, soit le questionnaire et l'entretien de recherche, sont mises en relation. De plus, des liens sont établis entre les résultats obtenus et les études recensées dans le cadre théorique de cette recherche. Dans un deuxième temps, les limites du présent projet de recherche sont explicitées. Enfin, quelques améliorations souhaitables ont pu être relevées à propos de la réalisation de cette étude. Elles sont exposées dans chacune des sections s'y rattachant.

Afin de bien interpréter les résultats de cette étude, il importe de s'attarder à la représentativité de l'échantillon. En ce qui a trait au taux de participation, il apparaît que 22 des 55 enseignants ciblés dans le cadre de cette recherche ont accepté de compléter le questionnaire portant sur leur développement professionnel. Ce taux représente 40% de l'échantillon, soit moins de la moitié des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques dans les quatre commissions scolaires sélectionnées. Dans la mesure où les questionnaires ont été distribués aux enseignants par la responsable de leur commission scolaire, via le courrier interne, et que le retour des questionnaires se faisait par la poste, il est possible de qualifier ce taux de participation comme étant satisfaisant. En vue d'augmenter le nombre de répondants dans le cadre d'une recherche ultérieure, il serait souhaitable de remettre et de recueillir les questionnaires de manière personnelle et individuelle. En ce qui concerne l'âge des participants, il apparaît que la moyenne d'âge des enseignants

ayant participé à cette étude, 34,6 ans, est non représentative de la moyenne d'âge des enseignants en adaptation scolaire au Québec (MEQ, 2003). Ce nombre, inférieur à la moyenne, indique que plusieurs des enseignants interrogés ont moins de 30 ans. Par ailleurs, il est possible de constater, en s'attardant au nombre d'années d'expérience en enseignement en dysphasie, que les participants possèdent peu d'expérience dans le domaine, la moyenne étant de 4,2 ans. Le nombre d'années d'expérience des enseignants ayant participé aux entretiens de recherche s'avère toutefois être plus élevé (moyenne : 7,8 ans), dans la mesure où les candidats sélectionnés devaient avoir un minimum de quatre années d'expérience auprès des élèves dysphasiques. Considérant le fait que ce domaine d'enseignement est relativement nouveau et qu'il est en constante évolution, il n'est pas surprenant de constater que les enseignants ont peu d'expérience dans le domaine. Il importe donc de prendre en considération ces données relatives à l'échantillon afin de mettre en contexte les points de discussion présentés pour chacun des objectifs visés par cette recherche, à commencer par l'étude des démarches de développement professionnel des enseignants en dysphasie.

5.1 Démarche de développement professionnel (voir objectif 1)

Les démarches de développement professionnel des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques ont été étudiées à l'aide des données recueillies par le biais des questionnaires et des entretiens de recherche. De façon générale, il est possible d'observer une concordance des résultats relatifs aux deux instruments de collecte de données. Les entretiens de recherche ont permis d'apporter de plus amples précisions quant à plusieurs objectifs traités dans le questionnaire.

5.1.1 Buts de formation en début de carrière (voir objectif 1.1)

Suite à l'analyse des buts de formation énoncés par les enseignants dans les deux instruments de collecte des données, il apparaît que le principal but émanant des besoins à combler en début de carrière correspond à l'apprentissage des

caractéristiques de l'élève dysphasique. Douze des 22 enseignants interrogés ont considéré prioritaire l'atteinte de ce but de formation lors de leur insertion professionnelle dans le domaine de la dysphasie. La nature de ce but de formation s'avère être davantage d'ordre médical, regroupant notamment les différents types de dysphasie et le fonctionnement neurologique lié à l'utilisation du langage. En ce qui a trait aux interventions et à la rééducation langagière, seulement quatre des 22 enseignants ayant rempli le questionnaire ont mentionné avoir eu ces objets comme but de formation en début de carrière. Ce résultat peut paraître surprenant, considérant l'importance que revêt ce besoin pour les élèves dysphasiques. Les entretiens de recherche ont toutefois permis de comprendre l'écart observé entre les résultats obtenus et attendus. Les enseignants considèrent que ce champ d'expertise relève davantage du domaine de l'orthophonie. Ils incluent plutôt leurs interventions et la rééducation langagière dans la catégorie des stratégies d'enseignement à privilégier auprès de cette clientèle d'élèves.

Dans l'ouvrage de Mastropieri et Scruggs (2004), une grande importance est aussi accordée à l'apprentissage des caractéristiques de l'élève dysphasique. Tel que mentionné dans le cadre théorique de cette recherche, ces auteurs considèrent que les enseignants doivent connaître la nature de ce trouble neurologique, les caractéristiques reliées aux six types de dysphasie, ainsi que le vocabulaire spécifique à ce domaine, qui s'avère être d'ordre médical. Il n'est pas surprenant de constater, qu'en début de carrière, ce but de formation figure au premier rang parmi les besoins identifiés par les enseignants interrogés. Les résultats obtenus concernant cet objectif de recherche sont donc en conformité avec la littérature.

5.1.2 Moyens utilisés pour atteindre leurs buts (voir objectif 1.2)

En vue d'atteindre leurs buts de formation, plusieurs moyens sont utilisés par les enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques, notamment le recours aux

ressources matérielles et humaines. En effet, suite à l'analyse des données recueillies dans les questionnaires, il apparaît que les sites Web spécialisés en dysphasie ainsi que les documents fournis par la commission scolaire et par les différentes associations oeuvrant dans le domaine sont des ressources matérielles très aidantes en début de carrière. Lors des entretiens de recherche, les enseignants interrogés ont aussi indiqué effectuer des recherches littéraires dans différents domaines disciplinaires, tels que la neuropsychologie, la psychologie, l'orthophonie et la médecine, afin d'obtenir des informations plus spécifiques. Peu de recherches sont toutefois entreprises via Internet pour tenter de répondre aux buts de formation à combler. Les enseignants ont mentionné consulter les sites Web proposés par des collègues ou encore les associations. Cependant, si l'information recherchée ne s'y trouve pas, ils ont peu tendance à poursuivre des démarches via Internet. En ce qui concerne les ressources humaines consultées, 95% des enseignants ayant participé à cette étude ont affirmé que les orthophonistes sont d'une grande aide lorsqu'il s'agit de trouver des réponses à leurs questionnements. D'ailleurs, Destrempe-Marquez et Lafleur (1999) affirment que l'orthophoniste est le principal acteur dans le dossier de l'élève dysphasique. Il est responsable du diagnostic de l'enfant et de la rééducation langagière de ce dernier. Les collègues-enseignants ont aussi été mentionnés par 73% des participants comme étant des ressources humaines très utiles en vue d'atteindre leurs buts de formation. Par ailleurs, les enseignants interrogés lors des entretiens de recherche ont indiqué tirer plusieurs avantages du travail en équipe multidisciplinaire. Considérant l'ensemble des données mentionnées précédemment, il apparaît que l'accessibilité des ressources est un critère important pour les enseignants lors de la sélection des moyens à utiliser en vue de combler un besoin de formation. Il est possible de croire que les enseignants tiennent davantage compte de ce critère lors de leur insertion professionnelle en dysphasie, dans la mesure où ils ont un grand nombre de besoins de formation auxquels ils tentent de répondre en même temps, et donc peu de temps à consacrer à chacun de ces besoins.

Parmi les moyens dont disposent les enseignants pour atteindre leurs buts de formation, il apparaît aussi que 77 % des enseignants ayant rempli les questionnaires ont des périodes d'échanges prévues à l'horaire. La satisfaction des enseignants concernant ces rencontres n'a pas été directement mesurée dans le cadre de cette recherche. Cependant, il est possible de croire que les enseignants considèrent utiles ces périodes de concertation, compte tenu du fait qu'ils ont indiqué que le travail en équipe multidisciplinaire était très aidant en vue de combler leurs besoins de formation.

Le travail en équipe multidisciplinaire fait partie des recommandations émises par Rapin (1996), Lussier et Flessas (2001). Tout comme les enseignants interrogés, ces auteurs soulignent l'importance du travail en partenariat avec les différents professionnels intervenant auprès de l'élève dysphasique. De plus, Lussier et Flessas (2001) accordent une grande place à la participation des parents dans le processus rééducatif des enfants ayant des troubles du langage. Il importe donc de prendre en compte le travail en équipe multidisciplinaire en tant que moyen à privilégier en vue de faciliter le développement professionnel des enseignants intervenant en dysphasie.

Un autre moyen mentionné par les enseignants en vue de se développer professionnellement consiste à assister à des formations liées à la dysphasie. Les enseignants interrogés ont mentionné que ces formations leur permettaient particulièrement de répondre à leur principal but de formation en début de carrière, soit la connaissance des caractéristiques de l'élève dysphasique. Il semble que peu de formations d'ordre pédagogique soient proposées aux enseignants intervenant en dysphasie. Les enseignants peuvent toutefois tirer profit de formations destinées à d'autres populations d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

En ce qui a trait au taux de participation à différents comités ou associations portant sur la dysphasie, seulement 27% des enseignants ayant rempli un questionnaire ont

indiqué faire partie de ce type de regroupement. Ce pourcentage s'avère être peu élevé, et il peut être associé au fait que plusieurs enseignants sont en début de carrière, qu'ils ont beaucoup d'apprentissages à réaliser, et qu'ils ont donc moins de temps à consacrer à ce type de rencontres qui a lieu en dehors des heures de travail. Les enseignants ayant participé aux entretiens de recherche ont quant à eux indiqué à 80% être inscrits à l'AQEA. Ce pourcentage, qui représente quatre enseignants sur cinq, est plutôt élevé. Il vient confirmer le fait que les enseignants sélectionnés pour les entretiens de recherche ont entrepris des démarches plus diversifiées que les enseignants ayant répondu aux questionnaires afin de répondre à leurs buts de formation.

En terminant, certains enseignants interrogés lors des entretiens de recherche ont mentionné, en début de carrière, avoir fait des démarches afin d'aller observer des élèves dysphasiques dans d'autres classes. Ils ont pu ainsi se familiariser avec la clientèle d'élèves auprès de laquelle ils allaient intervenir, observer l'organisation de la classe, et profiter de l'expérience d'autres enseignants dans le domaine, en prenant compte des interventions posées et des stratégies d'enseignement utilisées auprès de ces élèves. Ce moyen revêt un grand intérêt en vue de faciliter l'insertion professionnelle des enseignants en dysphasie. Il importe donc de faire mention, dans cette section du présent mémoire, des bénéfices pouvant être tirés de ce moyen.

5.1.3 Motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès d'élèves dysphasiques (voir objectif 1.3)

L'analyse des données recueillies par le biais des questionnaires et des entretiens de recherche a permis de connaître les motivations qui ont amené les enseignants à travailler auprès d'élèves dysphasiques. Onze des 22 enseignants interrogés ont indiqué que le hasard et la disponibilité d'un poste justifie leur présence dans le domaine de la dysphasie, et 10 participants ont mentionné enseigner auprès de cette

population d'élèves en raison de leur intérêt pour la clientèle. Considérant ces données, il est possible de s'attendre à ce que les enseignants qui ont choisi un poste en enseignement en dysphasie parce qu'ils avaient de l'intérêt dans ce domaine aient une certaine connaissance de la clientèle d'élèves auprès de laquelle ils interviennent.

5.1.4 Perception des enseignants de leurs connaissances pour l'enseignement auprès d'élèves dysphasiques (voir objectif 1.4)

Plus du tiers des enseignants ayant rempli le questionnaire, soit huit des 22 participants, ont mentionné avoir eu un niveau de connaissance élevé ou très élevé de la clientèle d'élèves dysphasiques et ce, en début de carrière. Les enseignants interrogés lors des entretiens de recherche ont quant à eux affirmé, dans une proportion de quatre enseignants sur cinq, avoir eu un niveau de connaissance très faible ou faible en ce qui a trait à l'enseignement en dysphasie. Une différence est observable entre les résultats provenant des deux outils de collecte de données. Cette différence peut être attribuée au fait que les participants devaient exprimer leur perception de leur connaissance pour l'enseignement auprès d'élèves dysphasiques en début de carrière. Aucune mesure de leurs connaissances en dysphasie n'a réellement été effectuée. Il est donc possible que deux enseignants ayant sensiblement réalisé les mêmes apprentissages perçoivent différemment leur niveau de connaissance de la clientèle, dans la mesure où une part de subjectivité est susceptible d'influencer leur perception. Le cheminement professionnel des enseignants interrogés doit aussi être pris en considération lors de l'analyse des données. Un enseignant peut qualifier différemment son niveau de connaissance en fonction des démarches qu'il a entreprises au préalable et de l'étape où il se situe dans sa carrière.

5.1.5 Sentiment d'efficacité des enseignants dans l'exercice de leur rôle (voir objectif 1.5)

Lors de l'analyse des données des questionnaires, il a été possible de constater que la moitié des enseignants interrogés, soit 11 des 22 participants, se sont qualifiés, en fonction de leur sentiment d'efficacité en début de carrière, d'efficaces ou de très efficaces. Ce nombre de participants apparaît élevé dans la mesure où les enseignants débutent leur carrière auprès de la clientèle d'élèves dysphasiques. Cependant, il peut être associé à la perception qu'ont les enseignants de leur niveau de connaissances pour l'enseignement en dysphasie en début de carrière, qui se situait pour plus du tiers des enseignants entre élevé et très élevé. Les données recueillies lors des entretiens de recherche permettent aussi d'établir un lien entre les connaissances des enseignants et leur sentiment d'efficacité. En effet, trois des cinq enseignants interrogés ont indiqué s'être sentis peu efficaces lors de leur insertion dans le domaine de la dysphasie, alors qu'ils qualifiaient leur niveau de connaissances de la clientèle de très faible ou faible.

En ce qui a trait au sentiment d'efficacité actuel, 91% des enseignants ayant rempli un questionnaire ont indiqué se sentir actuellement efficaces ou très efficaces dans l'exercice de leur fonction. Ce pourcentage apparaît comme étant élevé, compte tenu que la moyenne d'âge des enseignants interrogés et que leur nombre d'années d'expérience dans le domaine sont peu élevés. Les enseignants ayant participé aux entretiens de recherche disent, quant à eux, être de façon générale plus efficaces actuellement qu'en début de carrière, dans la mesure où les enseignants sélectionnés ont entrepris des démarches de développement professionnel.

5.1.6 Atteinte des buts de formation (voir objectif 1.6)

Dans les questionnaires, les enseignants ont indiqué, dans 60% des cas, avoir atteint les buts de formation énoncés en début de carrière. Ce pourcentage représente plus de la moitié des situations d'apprentissages identifiées par les participants. Ce résultat revêt un intérêt, dans la mesure où il apparaît possible de combler plusieurs des buts de formation visés en ayant peu d'années d'expérience dans le domaine de la dysphasie, la moyenne étant de 4,6 années. Cependant, certains buts de formation identifiés comme étant atteints par des enseignants apparaissent pour d'autres comme étant non atteints. Les buts de formation non atteints par quelques enseignants sont liés à l'évaluation et au bulletin adapté, à la gestion de classe différenciée, à la communication avec les parents, aux technologies de l'information et des communications, ainsi qu'aux caractéristiques de l'élève dysphasique. Il est possible de croire que les enseignants réussiront à répondre à leurs besoins de formation au cours des années à venir, s'ils entreprennent de plus amples démarches de développement professionnel.

5.1.7 Attributions des enseignants relatives à l'atteinte ou la non atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés (voir objectif 1.7)

Lors des entretiens de recherche, il a été possible de constater que les cinq enseignants interrogés attribuent à leurs démarches l'atteinte et la non atteinte des buts de formation qu'ils s'étaient fixés. Certains participants ont toutefois indiqué que des éléments ont pu faciliter leurs démarches. Ces éléments font partie des moyens énumérés précédemment, dans la section 5.1.2 de ce chapitre.

5.1.8 Projets de formation et moyens envisagés (voir objectif 1.8)

À la question portant sur leurs projets de formation, les enseignants ayant rempli les questionnaires ont indiqué différents buts de formation à combler, qui s'avèrent être

davantage d'ordre pédagogique. Ces buts de formation sont liés à l'enseignement en général, à l'organisation et à la gestion d'une classe. Les participants semblent donc avoir atteint les buts de formation qu'ils s'étaient fixés en début de carrière, soit l'apprentissage des caractéristiques de l'élève dysphasique, n'en faisant plus mention dans l'énoncé de leurs buts actuels de formation. La nature des projets de formation diffère toutefois chez les enseignants interrogés lors des entretiens de recherche. Ces enseignants cherchent à combler des buts de formation spécifiques, reliés au domaine médical. Parmi ces besoins figurent l'acquisition de connaissances portant sur le syndrome de l'hémisphère droit, la neuropsychologie, les troubles psychopathologiques associés à la dysphasie, etc.

5.1.9 Perception des enseignants à l'égard de leur formation universitaire en enseignement (voir objectif 1.9)

Dans les questionnaires, 73% des enseignants ont mentionné être moyennement satisfaits de leur formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale. La principale raison mentionnée par ces derniers pour justifier leur niveau de satisfaction est le contenu des cours, qui s'avère être trop théorique et peu lié à la réalité scolaire. Les trois enseignants qui se disent peu satisfaits de leur formation universitaire évoquent sensiblement la même raison que les enseignants moyennement satisfaits.

Afin de porter un jugement éclairé sur les données mentionnées précédemment, il importe de préciser qu'une amélioration aurait été souhaitable quant aux choix de réponse proposés aux participants dans le questionnaire. En effet, il aurait été intéressant d'ajouter la catégorie *satisfait* afin de permettre aux enseignants de nuancer leur niveau de satisfaction. Ainsi, certains enseignants auraient peut-être choisi cette option plutôt que celles proposées, soit *très insatisfait*, *peu satisfait*, *moyennement satisfait*, ou *très satisfait*.

5.2 Éléments les plus susceptibles de favoriser le développement professionnel d'enseignants intervenant en dysphasie (voir objectif 2)

La liste des différents conseils prodigués aux nouveaux enseignants par les participants interrogés lors des entretiens de recherche a été présentée sous forme de tableau dans le chapitre précédent, portant sur l'analyse des données. Cette liste est principalement constituée de moyens à utiliser, ainsi que d'attitudes et de comportements à privilégier auprès de la clientèle d'élèves dysphasiques. Par ailleurs, il importe de mentionner que certains enseignants ont affirmé avoir de la difficulté à se prononcer sur le sujet, ne considérant pas leur démarche personnelle de développement professionnel comme étant la seule et unique voie à privilégier.

Considérant les articles recensés dans la littérature, il n'est pas surprenant de constater que les enseignants accordent une grande importance aux attitudes et aux comportements à privilégier auprès de l'élève dysphasique, en vue de développer une expertise dans ce domaine d'enseignement. En effet, tel que mentionné par les participants, Lussier et Flessas (2001) privilégient aussi les comportements qui tiennent compte des besoins spécifiques des élèves. Ils recommandent un enseignement individualisé et adapté à ces besoins, afin de favoriser une meilleure intervention auprès des enfants dysphasiques. Dans un même ordre d'idées, Frenette et Huynh (2003) parlent quant à elles des attitudes à développer en enseignement en dysphasie. Elles appuient les dires des participants en évoquant l'importance d'être empathique, de prendre en considération les différences individuelles des élèves, et d'être à l'écoute des besoins des enfants et de leurs parents.

5.3 Modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (voir objectif 3)

Le modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000) a été exploité dans le cadre de cette étude en vue de décrire et d'analyser les démarches personnelles de développement professionnel des enseignants intervenant en dysphasie. Les instruments de collecte de données ont été conçus de façon à documenter chacune des trois phases de ce modèle théorique présenté dans le chapitre 2 de cette recherche. Les données recueillies à l'aide de ces instruments permettent d'identifier un certain nombre de points significatifs sur lesquels il importe de revenir.

L'analyse de la transcription des entretiens de recherche a permis de constater que l'ensemble des enseignants interrogés évoquent des dimensions associées à la première phase du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman, soit la planification. Les enseignants sont en mesure d'identifier leurs buts de formation, de planifier des moyens pour les atteindre, et ils croient en leur capacité de les atteindre. La deuxième phase du modèle de Zimmerman, soit le contrôle d'exécution, est quant à elle pratiquement absente du discours des enseignants interrogés lors des entretiens de recherche. Cela peut être attribuable au fait que moins de questions ont été générées pour cette phase, comparativement aux deux autres. Par ailleurs, il s'est avéré difficile de questionner les participants concernant certaines composantes de cette phase, sans influencer leurs réponses. L'absence de données portant sur le sujet ne peut toutefois pas mener à la conclusion que les enseignants ne recourent pas à cette phase afin de réguler leurs apprentissages. Il est possible qu'ils n'aient tout simplement pas fait mention d'indices permettant d'affirmer le contraire. En ce qui concerne la phase d'autoréflexion, troisième et dernière phase du modèle de Zimmerman, les résultats de cette étude démontrent que les enseignants sont capables d'autoévaluer leurs démarches d'apprentissage. De façon générale, lorsqu'ils se voient questionner sur le sujet, les enseignants sont en mesure de déterminer à quoi

est attribuable l'atteinte ou la non atteinte de leurs buts de formation et d'identifier les ajustements à apporter à leur démarche. Cette étude ne permet toutefois pas d'affirmer que ces enseignants procèdent toujours seuls à l'autoévaluation de leurs apprentissages. Lors de la collecte des données, peu d'informations ont été mentionnées à ce sujet par les participants sans qu'ils y soient invités.

5.4 Limites de la présente étude

Afin de bien interpréter les résultats de cette recherche et de conclure la discussion proprement dite, il convient de souligner certaines limites méthodologiques de la présente étude. Premièrement, tel que mentionné précédemment, le modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman a été retenu dans le cadre de cette étude, en vue d'étudier le développement professionnel des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques. Ce choix méthodologique peut être considéré comme étant une limite possible, dans la mesure où les outils de collecte de données ont été élaborés exclusivement à partir des trois phases de ce modèle théorique, sans tenir compte des autres modèles d'autorégulation de l'apprentissage. Les avantages pouvant être attribuables au modèle de Zimmerman ont été retenus, au détriment des limites pouvant y être associées.

Deuxièmement, l'analyse des données provenant des entretiens de recherche a été effectuée à l'aide de fréquences calculées pour chaque rubrique. Ce choix méthodologique a permis d'obtenir des résultats globaux étroitement liés aux différentes phases du modèle de Zimmerman. L'étude séquentielle des démarches de formation de chaque enseignant interrogé ne s'est pas avérée utile dans le cadre de cette recherche, car celles-ci se sont révélées être assez similaires entre elles.

Troisièmement, il importe de mentionner que l'analyse des données de cette étude peut avoir été influencée par la subjectivité du chercheur, ayant procédé à la mise en

catégories des données obtenues à l'aide des instruments de recherche. Afin de contrer cette limite, l'encodage des données a aussi été effectué par un autre chercheur. Cette procédure, présentée par Karsenti et Savoie-Zajc (2000) comme étant la triangulation du chercheur (voir section 3.6 au chapitre 3 du présent mémoire), permet de réduire le biais associé à cette étape de la recherche.

En terminant, cette recherche est, selon les renseignements dont nous disposons, la première à documenter et à analyser le développement professionnel d'enseignants intervenant en dysphasie. Tel que mentionné dans le cadre théorique de cette recherche, aucune autre étude n'a pu être recensée à ce sujet dans la littérature. Il s'avère donc impossible de comparer les résultats de cette étude avec ceux d'autres études. Il faut donc tenir compte de cette réalité lors de la lecture de ce présent projet de recherche, qui ouvre une nouvelle piste de recherche dans le domaine de la formation des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques.

CONCLUSION

Cette étude portait sur le développement professionnel des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques. Elle s'est intéressée à l'analyse des démarches personnelles de formation des participants, sous l'angle du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman. Ainsi, les instruments de collecte de données ont été élaborés en vue de recueillir des informations se rapportant à chacune des trois phases de ce modèle théorique. L'absence de programmes de formation structurés dans le domaine de la dysphasie a donné lieu à cette étude. Il apparaît néanmoins que les enseignants désirant développer une expertise auprès de cette clientèle d'élèves y parviennent, en prenant en charge leur développement professionnel. Ils sont en mesure d'identifier leurs buts de formation et de mettre en place des moyens pour les atteindre. Les enseignants doivent se responsabiliser face à leur démarche de formation continue, et gagne pour ce faire à autoréguler leurs apprentissages.

Les données recueillies dans le cadre de cette étude ont permis de constater que les enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques ont un défi de taille à relever dans l'exercice de leur fonction. En effet, ces enseignants doivent composer avec la nouveauté du domaine dans leurs démarches de développement professionnel. La création de classes destinées à cette population d'élèves étant relativement récente, il s'avère difficile pour les enseignants de faire référence à des modèles théoriques et pratiques. Par ailleurs, il existe peu d'études relatives à l'enseignement en dysphasie et peu d'enseignants expérimentés dans le domaine, la moyenne d'années d'expérience des participants de cette étude étant de 4,2 ans. Plusieurs des enseignants interrogés, intervenant auprès de cette clientèle, sont en début de carrière. Ils doivent donc acquérir de l'expérience se rapportant à l'enseignement en général,

ainsi que des connaissances liées plus spécifiquement à la population d'élèves dysphasiques.

L'étude de la démarche de développement professionnel d'enseignants intervenant en dysphasie doit être considérée dans une perspective de nouveauté et de développement continu. Puisque les enseignants participant à cette recherche ont en moyenne moins de cinq ans d'expérience en dysphasie, il faut tenir compte qu'ils en sont encore, pour la plupart, au début de leur démarche de développement professionnel. Dans le cadre d'une éventuelle recherche, il serait intéressant d'étudier à nouveau le développement professionnel de cette population d'enseignants, afin d'obtenir de plus amples informations liées à leurs démarches de formation continues. Ainsi, ces enseignants auraient des cheminements professionnels échelonnés sur une plus longue période de leur carrière, ce qui influencerait leurs démarches réflexives. Enfin, la méthodologie développée pour cette étude, pourrait être mise à profit pour l'étude du développement professionnel d'autres enseignants et d'autres intervenants.

APPENDICE A
TABLEAU-SYNTHESE DES COURS, OFFERTS EN 2002-2003
DANS CINQ UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES, QUI ABORDENT
LE SUJET DE LA DYSPHASIE

Université	Programme d'études	Titre et sigle du cours
Université du Québec à Montréal	Bacc. en enseignement en adaptation scolaire et sociale	LIN 5070: Dysphasie et troubles sévères du langage <ul style="list-style-type: none"> - Cours optionnel jamais dispensé jusqu'à ce jour - Cours offert à tous les étudiants, mais n'est pas inclus dans le programme de linguistique
	Bacc. en enseignement primaire et préscolaire	Aucun cours
	Bacc. en psychologie	PSY5580: Psychologie du développement. Sensibilisation à la neuropsychologie de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> - Survol de la clientèle dysphasique
Université de Montréal	Bacc. en orthopédagogie	Aucun cours
	Bacc. en enseignement primaire et préscolaire	Aucun cours
	Bacc. en orthophonie	ORA 2227: Troubles du langage ORA 2527: Troubles du langage 1 chez l'enfant ORA 2539: Vieillesse et troubles du langage ORA 2561: Pragmatique et troubles de la communication ORA 2626: Trouble de la parole, du langage oral et écrit
	Bacc. en psychologie	Aucun cours
	Bacc. en psychoéducation	Aucun cours

Université Laval	Bacc. en enseignement primaire et préscolaire	Aucun cours
	Bacc. en psychologie	PSY 20650: Introduction à la neuropsychologie clinique
	Maîtrise en orthophonie	ORT 66261: Troubles développementaux du langage - Ce cours est offert par le département de réadaptation de retard du langage et de dysphasie. Disponible uniquement aux étudiants à la maîtrise en orthophonie.
	Diplôme en adaptation scolaire et sociale	Aucun cours
Université de Sherbrooke	Bacc. en enseignement primaire et préscolaire	Aucun cours
	Bacc. en enseignement en adaptation scolaire et sociale	Aucun cours
	Bacc. en Psychoéducation	PSE 100: Développement neurophysiologique - Étude de certaines anomalies, pathologies et quelques handicaps.
	Maîtrise en adaptation scolaire et sociale	MES 718: Déficiences physiques et sensorielles - Rappel des caractéristiques des enfants ayant des déficiences physiques et sensorielles - Approches privilégiées d'enseignement avec les diverses clientèles
Université Concordia	Éducation	Aucun cours

APPENDICE B
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS
INTERVENANT AUPRÈS D'ÉLÈVES DYSPHASIQUES

A. Identification du répondant

1. Âge : _____
2. Sexe : F ou M
3. Commission scolaire : _____

B. Renseignements sur les études

4. Veuillez indiquer tous les programmes d'études de niveau collégial et universitaire que vous avez entrepris ou complétés en commençant par le plus récent.

Nom du programme d'études	Institution où vous avez poursuivi ces études	Diplôme obtenu (DEC, Bacc. certificat, maîtrise, doctorat, etc.)
a)		
b)		
c)		
d)		

5. Quel est votre niveau de satisfaction quant à la formation initiale en enseignement que vous avez reçue? Encerclez une seule réponse.

Très insatisfait Peu satisfait Moyennement satisfait Très satisfait

Justifiez votre réponse:

C. Renseignements sur les formations

6. Veuillez indiquer les 4 formations spécialisées les plus importantes que vous avez suivies depuis le début de votre carrière, liées à l'enseignement aux élèves dysphasiques. Il peut s'agir de colloques, de congrès ou de perfectionnements.

Formation(s) suivie(s) (sujet de la formation)	Endroit (école, commission scolaire ou autre)	Durée de la formation (heures)
a)		
b)		
c)		
d)		

7. Quel est votre niveau de satisfaction quant aux formations que vous avez suivies, liées à la dysphasie? Encerclez une seule réponse.

Très insatisfait Peu satisfait Moyennement satisfait Très satisfait

Justifiez votre réponse :

D. Renseignements sur les expériences professionnelles

8. Depuis combien d'années exercez-vous la profession d'enseignant?

9. Combien d'années d'expérience possédez-vous en enseignement auprès d'élèves dysphasiques? _____

10. Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner auprès de cette clientèle d'élèves ?

11. Êtes-vous impliqué dans une association ou un comité portant sur la dysphasie?

Oui

Non

Si oui, précisez :

E. Réflexion sur le développement professionnel

12. Dans quelle mesure vous sentiez-vous **efficace** lorsque vous avez débuté votre enseignement auprès d'élèves dysphasiques? Encerclez une seule réponse.

Très peu efficace

Peu efficace

Efficace

Très efficace

13. Quel était votre niveau de connaissance de la clientèle d'élèves dysphasiques en début de carrière? Encerclez une seule réponse.

Très faible

Faible

Élevé

Très élevé

14. Quel était votre niveau de connaissance des stratégies d'enseignement à utiliser auprès de cette clientèle? Encerclez une seule réponse.

Très faible

Faible

Élevé

Très élevé

15. Quels ont été vos buts de formation lorsque vous avez commencé à enseigner aux élèves dysphasiques? Complétez le tableau suivant en indiquant dans quelle mesure vous considérez avoir atteint vos buts de formation.

But de formation en début de carrière	Ce but est : 1. Non atteint 2. Partiellement atteint 3. Atteint
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	
f)	

16. Actuellement, quels sont vos buts de formation liés à votre domaine d'enseignement ?

17. Veuillez indiquer à l'aide d'un crochet les ressources matérielles que vous avez utilisées en vue de répondre à vos buts de formation. Complétez ensuite les informations se rattachant à ces ressources.

(✓)	Ressources matérielles	Fréquence d'utilisation (1) rarement (2) quelques fois (3) souvent	Degré d'utilité (1) peu utile (2) utile (3) très utile
()	a) Documents fournis par la commission scolaire ou l'école		
()	b) Livres spécialisés		
()	c) Articles de revues		
()	d) Comptes rendus de recherches		
()	e) Documents publiés par le Gouvernement du Québec		
()	f) Documents publiés par l'AQEA, l'AQETA, etc.		
()	g) Articles de journaux		
()	h) Forums électroniques		
()	i) Sites Web spécialisés		
()	j) Autres (vidéos, reportages télévisés, etc.)		

18. Y a-t-il des personnes qui vous ont aidé à développer votre expertise auprès de la clientèle d'élèves dysphasiques? Oui Non

Si oui, laquelle (lesquelles)? Précisez la fonction de chaque personne (direction, enseignant, conseiller pédagogique, etc.) et le degré d'utilité de l'aide reçue.

Fonction de la personne	Degré d'utilité de l'aide reçue (1) Peu utile (2) Utile (3) Très utile
a)	
b)	
c)	
d)	

19. Y a-t-il des périodes d'échange avec d'autres intervenants travaillant auprès de cette clientèle prévues à votre horaire? Oui Non

Si oui, précisez le type de rencontres (obligatoires, optionnelles, organisées, spontanées, fréquence, durée, etc.)

20. Actuellement, dans quelle mesure vous sentez-vous efficace lorsque vous intervenez auprès d'élèves dysphasiques? Encerclez une seule réponse.

Très peu efficace

Peu efficace

Efficace

Très efficace

Nous vous remercions grandement d'avoir rempli ce questionnaire.

Invitation à participer à une entrevue individuelle

Afin de compléter cette recherche, nous sollicitons une fois de plus votre participation. Votre accord à cette demande implique que nous pourrions vous contacter à nouveau pour participer à un entretien de recherche portant sur le développement professionnel des enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques.

Si vous acceptez de participer à un entretien de recherche d'une durée maximale d'une heure, veuillez inscrire votre nom et un numéro de téléphone où nous pourrions vous rejoindre.

Nom :

Numéro de téléphone :

Merci de votre précieuse collaboration,

Valérie Desjardins

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal

APPENDICE C

LETTRE ACCOMPAGNANT LES QUESTIONNAIRES

Madame, Monsieur,

Vous avez été sélectionné(e) pour participer à une étude portant sur les enseignants(es) en adaptation scolaire et sociale intervenant en classe spéciale auprès d'élèves dysphasiques. Cette étude est menée dans le cadre de l'obtention d'une maîtrise en Éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ce projet de recherche est supervisé par Madame Monique Brodeur, Ph.D. et Monsieur Frédéric Legault, Ph.D., professeurs à l'UQAM.

Cette étude permettra de mieux comprendre la réalité des enseignants(es) en adaptation scolaire et sociale intervenant auprès d'élèves dysphasiques. Les données obtenues demeureront confidentielles et nous veillerons à ce qu'aucune personne ne soit identifiable tant au moment où nous traiterons l'information qu'au moment où nous rendrons compte des résultats de la recherche. Vous êtes libre d'accepter de participer à ce projet ou non. Vous pourrez interrompre votre participation à la recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raisons.

Votre collaboration sera grandement appréciée et très profitable. Vous comprendrez que votre participation est importante compte tenu du nombre restreint d'enseignants(es) en adaptation scolaire et sociale intervenant auprès d'élèves dysphasiques. Votre engagement consiste à remplir le questionnaire suivant d'une durée moyenne de 30 minutes et de me le retourner le plus tôt possible dans l'enveloppe ci-jointe pré affranchie.

Si vous désirez plus d'information, je vous invite à communiquer avec moi le plus tôt possible. Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration.

Valérie Desjardins

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM

APPENDICE D
GRILLE D'ENTREVUE SERVANT À LA RÉALISATION DES
ENTRETIENS DE RECHERCHE

Présentation personnelle (UQAM, enseignante)	
Présentation du projet de recherche : motivation, objectifs	
Remerciements	
Expliquer le déroulement de l'entretien de recherche - Enregistrement : consentement, signature - Expliquer le traitement des données	
Point en commun : enseignement auprès d'élèves dysphasiques	
Question 1 Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner auprès d'élèves dysphasiques?	
Question 2 Parlez-moi de votre formation universitaire : - durée, endroit, - impressions, satisfaction, utilité	
Question 3 Retour sur le nombre d'années d'enseignement - en général - en dysphasie	
Question 4 Parlez-moi de votre première expérience de travail en dysphasie : - commission scolaire, école, type de classe, âge, clientèle, niveau scolaire, services offerts, tâche globale, rôle...	
Question 5 Avez-vous rencontré des difficultés en début de carrière? - Avez-vous eu à vous adapter? De quelle façon? - Avez-vous dû réaliser des apprentissages particuliers?	
Question 6 Présenter la fiche des 5 buts de formation en début de carrière répertoriés dans tous les questionnaires : - Classer les buts de formation en ordre de priorité (1 à 5) - Êtes-vous en accord avec ces buts? - En auriez-vous ajouté d'autres?	

<p>Question 7</p> <p>Dans votre questionnaire, vous avez indiqué les buts de formation suivants en début de carrière (voir fiche personnelle). Dans quel ordre de priorité les classeriez-vous compte tenu de la fiche des 5 buts de formation et pourquoi?</p>	
<p>Question 8</p> <p>De façon générale, comment avez-vous procédé pour répondre à vos buts de formation? Quels moyens avez-vous utilisés?</p>	
<p>Question 9</p> <p>Pour le but de formation 1, quelle a été votre démarche d'apprentissage? Avez-vous atteint les buts que vous vous étiez fixés? Pourquoi? Comment?</p>	
<p>Question 10</p> <p>Avez-vous procédé de la même façon pour répondre à tous vos buts de formation?</p>	
<p>Question 11</p> <p>Actuellement, avez-vous encore des buts de formation à combler? Quels moyens prévoyez-vous utiliser?</p>	
<p>Question 12</p> <p>Comment faites-vous, malgré toutes vos occupations, pour réaliser ce que vous avez planifié, afin d'atteindre vos buts?</p>	
<p>Question 13</p> <p>Actuellement, pensez-vous atteindre les buts de formation que vous vous êtes fixés?</p>	
<p>Question 14</p> <p>Aujourd'hui, avec l'expérience acquise, referiez-vous la même démarche d'apprentissage? Pourquoi? Sinon, que conseilleriez-vous à un nouvel enseignant?</p>	
<p>Question 15</p> <p>Suite à notre discussion, qu'auriez-vous aimé retrouver dans votre formation universitaire?</p>	
<p>Question 16</p> <p>Quels autres conseils donneriez-vous aux nouveaux enseignants dans votre domaine?</p>	
<p>Question 17</p> <p>Avez-vous de l'intérêt à former de nouveaux enseignants, des stagiaires? Pourquoi?</p>	
<p>Question 18</p> <p>Quels sont vos plans de carrière à l'heure actuelle?</p>	
Remerciements	
Précisions additionnelles par téléphone	

APPENDICE E
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER À UN
ENTRETIEN DE RECHERCHE

RECHERCHE PORTANT SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS EN DYSPHASIE

La présente certifie que j'ai pris connaissance des buts de la recherche et que,
_____ (votre nom), j'accepte de
participer à ce projet de recherche mené par Valérie Desjardins (étudiante à la
maîtrise en éducation à l'UQAM) et supervisé par Madame Monique Brodeur, Ph.D.
et Monsieur Frédéric Legault, Ph.D., professeurs à l'UQAM.

Je comprends que comme participant(e), mes droits et ma vie privée seront respectés,
que mon identité sera tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette
recherche demeurera confidentielle.

J'accepte de prendre part à cette étude et il est entendu que je pourrai mettre fin à ma
participation à tout moment et sans préjudice, dans quel cas les informations que
j'aurai transmises seront détruites.

Nom de la chercheuse (en lettres moulées, SVP) : _____

Signature de la chercheuse : _____

Date : _____

Nom de l'enseignant(e) (en lettres moulées SVP) : _____

Signature de l'enseignant(e) : _____

Date : _____

RÉFÉRENCES

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-DSM-IV. (1996). Manuel diagnostique et statistique des Troubles mentaux, 4e édition (Version Internationale, Washington DC, 1995) Traduction française par J.-D. Guelfi et al., Masson, Paris, 1056 p.
- Association québécoise pour les enfants dysphasiques (audimuets) AQEA. (1992). *Mise au point sur l'audimutité*. Montréal: La commission scolaire des écoles catholiques de Montréal.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Billard, C., Duvelleroy-Hommet, C., De Becque, B. et Gillet, P. (1995). Les dysphasies de développement. *Archives de Pédiatrie*, 3, (6), 580-587.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2003). *La formation des enseignants en question: modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Butler, D., Novak Lauscher, H. J., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2001). A collaborative professional development model for teachers of students with special needs. Paper presented at the 2002 (May) meeting of the Canadian Society for Studies in Education in Toronto, Ontario.
- Corno, L. (1994). Implicit teachings and self-regulated learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April, 4-8.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning. Educational change and development*. USA: Falmer Press.

- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (dir.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Destrempes-Marquez, D. et Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage: comprendre et intervenir*. Montréal: Les éditions de l'Hôpital Ste-Justine.
- Ford, C. et Fitterman, J. L. (1994). *Collaborative consultation: literature review and case study of a proposed alternative delivery system*. Florida: Report research.
- Frenette, A. et Huynh, T.-B. (2003). Le mieux-être de l'enfant dysphasique: stratégies simples et efficaces. Communication présentée au 28^e congrès annuel de l'AQETA, Montréal, mars 1993.
- Gagné, C. et Bouchard, J. (2002). Interventions spécifiques favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire de l'élève dysphasique en fonction du type de dysphasie. Communication présentée au 27^e congrès annuel de l'AQETA, Montréal, mars 2002.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. et Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec (1992). *L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves -Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA): définitions*. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec (2001). *Formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *Analyse des besoins des élèves présentant une déficience langagière et les services qui leur sont offerts dans les commissions scolaires*. Document de travail. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Gouvernement du Québec (2003). *Guide de la déclaration du personnel des commissions scolaires (Percos)*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Jeliu, G. (1991). Les syndromes dysphasiques: un défi diagnostique. *Bulletin*, vol. XXXI, (3), 25-29.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.
- Kremer-Hayon, L. et Tillema, H.H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.
- Larose, M. (1989). Classification des syndromes dysphasiques. *Bulletin de la Corporation professionnelle des orthophonistes et audiologistes du Québec*, 1, (3), 16-22.
- Le Heusey, M., Gérard, F. et Dugas, M. (1990). Évolution des classifications des troubles du langage chez l'enfant. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 2, (1), 10-14.
- Leonard, L.J. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Lieberman, A. (1993). *The changing context of teaching*. Chicago: Chicago Press.

- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M.W. McLaughlin & I. Oberman. *Teacher learning: New policies, new practices* (pp.185-201). New York: Teachers College Press.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant: troubles développementaux de l'apprentissage*. Paris: Dunod éditeur.
- Mastropieri, M.A. et Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit* [En ligne]. Accès: <http://www.education.gouv.fr>
- Rapin, I. (1982). *Children with brain dysfunction*. New York: Raven Press.
- Rapin, I. (1996). Developmental language disorders: A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 643-655.
- Ringard, J.C. (2000). *À propos de l'enfant dysphasique, l'enfant dyslexique* [En ligne]. Accès: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rapport/ringard/dysphasie.pdf>
- Special Education Programs (2000). *Training speech-language pathologists to serve culturally diverse population: A model for 21st Century. Final Report*. Washington, DC.
- Turnbull, R., Turnbull A., Shank, M., Smith, S. et Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's*. 3rd edition. Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.
- Van Hout, A. (1989). Aspects du diagnostic des dysphasies. *ANAE*, 1, (1), 11-20.

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology*, 2, 173-201.
- Zimmerman, B.J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Education Research*, 31, 545-551.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrinch, et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). « Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis ». In *Self-Regulated Learning and academic Achievement: theoretical Perspectives (second edition)*, sous la dir. de B. J. Zimmerman et D. H. Dale, p. 1-37. Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. et Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.